



universität  
wien

# DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„Gesamtschule – ein Modell, das Eltern bevorzugen?“

Eine empirische Untersuchung über die Sichtweisen der Eltern  
zu einer gemeinsamen Schule der 10 bis 14-Jährigen.

Verfasser

**Peter Riegler**

angestrebter akademischer Grad

Magister der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, Jänner 2010

Studienkennzahl:

A 297

Studienrichtung:

Pädagogik

Betreuerin:

Univ.Doiz. Dr. Tamara Katschnig



## Kurzzusammenfassung

In dieser Arbeit wurde der Versuch unternommen, auf Basis aktueller Daten unter Eltern, eine Zustimmung- bzw. Ablehnungstendenz von Eltern zur Frage der gemeinsamen Schule der 10 bis 14-Jährigen zu erhalten. Im theoretischen Teil dieser Arbeit wird der Beginn der Gesamtschule aufgezeigt. Im weiteren Verlauf erfolgt eine Darstellung der Gesamtschuldiskussion. Die Zustimmung bzw. Ablehnung der Gesamtschule erfolgt auf Basis der Vor- bzw. Nachteile, welche mit dieser Schulform verbunden werden. Anhand von Ergebnissen empirischer Untersuchungen zu diesem Thema, wurde gezeigt, dass die Beweggründe für die Zustimmung bzw. Ablehnung der Gesamtschule vielfältig sind. Als Ergebnis dieser Untersuchung wird festgehalten, dass aufgrund einer Clusteranalyse zwei Elterngruppen unter den Befragten erhoben werden konnten. Ein Cluster wurde als Gruppe der Sympathisanten bezeichnet, das andere als Gruppe der Skeptiker (bezogen auf die Gesamtschule). Die multivariate Varianzanalyse zeigt, dass die Gruppe der Sympathisanten die Vorteile Chancengerechtigkeit, soziale Integration und Individualisierung der Gesamtschule mit dieser Schulform verbindet, während die Gruppe der Skeptiker, die Befürchtung hegt, dass in einer Gesamtschule keine Disziplin herrsche und dass leistungsstarke Kinder von leistungsschwachen gehemmt werden.

## Summary

In this work an attempt was made to question the common school of 10 to 14 year-olds on the basis of current data with parents to receive a consent or rejection tendency. The theoretical part of this work shows the beginning of the comprehensive school. In the course of this work a representation of the comprehensive school discussion is given. The approval or rejection of the comprehensive school is based on the advantages and disadvantages which are associated with this type of school. Based on results of empirical research which was appropriately released on the subject shows that the reasons are varied for approval or rejection of the comprehensive school. As a result of this investigation is held that two groups of parents among the respondents could be recorded under a cluster analysis. A cluster was characterised as a group of sympathizers and the other as a group of sceptics (based) on the comprehensive school. The multivariate analysis of variance shows that the group unites supporters of the benefits of equity, social integration and individualization of the comprehensive school with this type of school while the group of sceptics raise fears that there is a lack of discipline in a comprehensive school and that highly efficient children are blocked by academically weak children.



# Vorwort

Durch das Studium der Pädagogik an der Universität Wien wurde es mir ermöglicht, meinen beruflichen Horizont zu erweitern. Da ich als Hauptschullehrer aus der Praxis komme, meine gewählten Schwerpunkte Aus- und Weiterbildungsforschung sowie Schulpädagogik sind, konnte ich im Laufe des Studiums den theoretischen Hintergrund dieses Berufsfeldes näher erschließen.

Das Interesse für das Thema dieser Arbeit entstand durch die zahlreichen Gespräche und Diskussionen mit Eltern und Kollegen. Auch die in der Bildungspolitik wieder aufkeimende Idee einer gemeinsamen Schule der 10 bis 14-Jährigen, trug zum Interesse dieser Arbeit bei.

An dieser Stelle möchte ich allen danken, die mich beim Entstehen dieser Arbeit unterstützt haben. Darin eingeschlossen sind die zahlreichen Multiplikatoren, welche die große Datenmenge ermöglicht haben.

Mein besonderer Dank gilt Frau Univ.DoZ. Dr. Tamara Katschnig, die durch hilfreiche Anregungen und Diskussionen zum Entstehen dieser Arbeit beitrug.

Ein besonderes Dankeschön möchte ich Nina aussprechen, die im Laufe der Jahre viel Geduld mit mir bewies, wenn es darum ging, für Prüfungen zu lernen oder Arbeiten für die Universität zu erledigen.

Abschließend möchte ich noch darauf hinweisen, dass aufgrund der Lesbarkeit dieser Arbeit, ausschließlich die männliche Form verwendet wurde. Der Verzicht auf die weibliche Form darf nicht als Diskriminierung verstanden werden.



# Inhalt

|       |   |    |
|-------|---|----|
| 1     | EINLEITUNG .....  | 15 |
| 1.1   | EINFÜHRUNG IN DEN PROBLEMKREIS .....  | 15 |
| 1.2   | DIE ENTWICKLUNG DER FORSCHUNGSFRAGE .....                                       | 15 |
| 1.3   | FRAGESTELLUNG UND ZIEL DER STUDIE .....   | 17 |
| 1.4   | PÄDAGOGISCHE RELEVANZ.....  | 17 |
| 2     | DER BEGINN DER GESAMTSCHULE DER 10 BIS 14-JÄHRIGEN .....                        | 19 |
| 2.1   | DEFINITION GESAMTSCHULE .....   | 19 |
| 2.2   | DIE WURZELN DER GESAMTSCHULE.....   | 20 |
| 2.2.1 | Johann Amos COMENIUS (1592-1670).....   | 20 |
| 2.2.2 | HUMBOLDT (1767-1835) und SÜVERN (1775-1829).....                                | 22 |
| 2.2.3 | Die Entwicklung der Gesamtschulidee.....  | 22 |
| 3     | DIE GLÖCKEL'SCHE SCHULREFORM .....  | 28 |
| 4     | ZIELE DER GESAMTSCHULE.....   | 32 |
| 4.1   | CHANCENGERECHTIGKEIT .....  | 32 |
| 4.2   | SOZIALE INTEGRATION .....   | 34 |
| 4.3   | DIFFERENZIERUNG UND INDIVIDUALISIERUNG .....                                    | 35 |
| 5     | DIE GEGENÜBERSTELLUNG VON ARGUMENTEN FÜR UND GEGEN DIE<br>GESAMTSCHULE .....    | 38 |
| 5.1   | ANPASSUNG – LEISTUNG .....  | 38 |
| 5.2   | GEISTIGE ORIENTIERUNGSLOSIGKEIT – ERZIEHUNG ZU TOLERANZ UND MÜNDIGKEIT.....     | 39 |
| 5.3   | SOZIALISTISCHE KADERSCHMIEDE – MODELL FÜR EINE BESSERE ZUKUNFT.....             | 40 |
| 5.4   | MÄNGEL DES DREIGLIEDRIGEN SCHULSYSTEMS .....                                    | 40 |
| 5.5   | DER ÜBERLASTETE, UNQUALIFIZIERTE EINHEITSLEHRER.....                            | 41 |
| 5.6   | GESAMTSCHULE – DAS BESSERE SCHULSYSTEM?.....                                    | 42 |
| 6     | ERGEBNISSE BISHERIGER STUDIEN.....  | 43 |
| 6.1   | SICHTWEISEN VON ELTERN FEND 1982.....   | 43 |
| 6.2   | ERGEBNISSE DER ELTERNBEFRAGUNG PETRI 1984 .....                                 | 45 |
| 6.3   | ERGEBNISSE DER IFES-UNTERSUCHUNG 2005 IM AUFTRAG DER ARBEITERKAMMER NÖ .....    | 46 |
| 6.4   | SCHUL-MONITORING: BEVÖLKERUNGSBEFRAGUNG ZUM SCHUL- UND BILDUNGSWESEN 2007 ..... | 47 |

---

|        |   |    |
|--------|---|----|
| 6.5    | PISA 2006.....  | 48 |
| 6.6    | RESUMÉE .....   | 50 |
| 7      | EINFLÜSSE BEI DER SCHULWAHL .....   | 53 |
| 7.1    | DER REPRODUKTIONS-ANSATZ .....  | 53 |
| 7.2    | DIE THEORIE DER RATIONALEN WAHL.....  | 55 |
| 7.3    | ERGEBNISSE DER UNTERSUCHUNG VON MAHR-GEORGE (1999).....                         | 57 |
| 7.3.1  | Gesamtüberblick über die Ergebnisse .....                                       | 57 |
| 7.3.2  | Ergebnisse in Bezug zum Reproduktionsansatz.....                                | 57 |
| 7.3.3  | Ergebnisse im Bezug zur Theorie der rationalen Wahl.....                        | 59 |
| 7.4    | BEDEUTUNG DIESER ANSÄTZE .....  | 60 |
| 8      | FORMULIERUNG DER HYPOTHESEN.....  | 63 |
| 8.1    | AUSGANGSHYPOTHESE .....   | 63 |
| 8.2    | STATISTISCHE HYPOTHESEN .....   | 64 |
| 8.3    | SCHEMA DER UNTERSUCHUNG .....   | 66 |
| 9      | EMPIRISCHE UNTERSUCHUNG .....   | 67 |
| 9.1    | BESCHREIBUNG DES FRAGEBOGENS.....   | 67 |
| 9.2    | VERSUCHSANLAGE UND DURCHFÜHRUNG .....   | 67 |
| 9.2.1  | Beschreibung der Stichprobe .....   | 67 |
| 9.2.2  | Ablauf der Befragung .....  | 72 |
| 9.2.3  | Schwierigkeiten und Fehler bei der Untersuchung.....                            | 73 |
| 9.3    | DATENAUFBEREITUNG UND STATISTISCHE VERFAHREN.....                               | 73 |
| 9.3.1  | Die Reliabilitätsanalyse.....   | 73 |
| 9.3.2  | Erstellung der Skala „Chancengerechtigkeit“.....                                | 74 |
| 9.3.3  | Erstellung der Skala „Integration“ .....  | 75 |
| 9.3.4  | Erstellung der Skala „Genügende Individualisierung“ .....                       | 77 |
| 9.3.5  | Erstellung der Skala „Wahrnehmen der Bedürfnisse“ .....                         | 79 |
| 9.3.6  | Erstellung der Skala „Keine Disziplin“ .....                                    | 81 |
| 9.3.7  | Erstellung der Skala „Befürchtung der Leistungshinderung“ .....                 | 82 |
| 9.3.8  | Zusammenfassung der abhängigen Variablen und erste Tendenzen .....              | 84 |
| 9.3.9  | Die hierarchische Clusteranalyse .....  | 86 |
| 9.3.10 | Die Varianzanalyse .....  | 90 |
| 9.4    | ÜBERPRÜFUNG DER HYPOTHESEN, DARSTELLUNG UND INTERPRETATION DER ERGEBNISSE ..... | 96 |



---

|       |                                       |     |
|-------|---------------------------------------|-----|
| 9.4.1 | Hypothese 1 .....                     | 96  |
| 9.4.2 | Hypothese 2 .....                     | 97  |
| 9.4.3 | Hypothese 3 .....                     | 98  |
| 9.4.4 | Hypothese 4 .....                     | 100 |
| 9.4.5 | Hypothese 5 .....                     | 101 |
| 9.4.6 | Hypothese 6 .....                     | 103 |
| 9.4.7 | Hypothese 7 .....                     | 104 |
| 9.4.8 | Conclusio .....                       | 105 |
| 10    | ZUSAMMENFASSUNG .....                 | 107 |
| 11    | LITERATURVERZEICHNIS.....             | 113 |
| 12    | ANHANG.....                           | 119 |
| 12.1  | DER FRAGEBOGEN .....                  | 119 |
| 12.2  | DER CODEPLAN FÜR DEN FRAGEBOGEN ..... | 122 |



## Abbildungsverzeichnis

|   |     |
|---|-----|
| Abbildung 1: Dauer der gemeinsamen Schule bei den einzelnen Vertretern der Gesamtschule ..... | 26  |
| Abbildung 2: Zuordnung der Anzahl der befragten Personen zu ihrer Postleitzahl ...            | 68  |
| Abbildung 3: Cluster der Skeptiker .....  | 88  |
| Abbildung 4: Cluster der Sympathisanten .....   | 89  |
| Abbildung 5: Liniendiagramm „Chancengerechtigkeit“ .....                                      | 98  |
| Abbildung 6: Liniendiagramm „Integration“ .....   | 99  |
| Abbildung 7: Liniendiagramm „Genügende Individualisierung“ .....                              | 101 |
| Abbildung 8: Liniendiagramm „Wahrnehmen der Bedürfnisse“ .....                                | 102 |
| Abbildung 9: Liniendiagramm „Keine Disziplin“ .....   | 104 |
| Abbildung 10: Liniendiagramm „Befürchtung der Leistungshinderung“ .....                       | 105 |



## Tabellenverzeichnis

|  |    |
|--|----|
| Tabelle 1: Wichtigkeit der Kriterien für Eltern bei der Schulwahl.....                     | 58 |
| Tabelle 2: Schulwahlkriterien in Relation zum elterlichen Schulabschluss.....              | 59 |
| Tabelle 3: Aufenthalt der Kinder.....  | 69 |
| Tabelle 4: Alter der Kinder.....   | 70 |
| Tabelle 5: Schulbildung des Vaters.....  | 71 |
| Tabelle 6: Schulbildung der Mutter.....  | 71 |
| Tabelle 7: Schulbesuch nach dem 15. Lebensjahr .....                                       | 72 |
| Tabelle 8: Gewünschte Schulform der Eltern.....  | 72 |
| Tabelle 9: CRONBACH´s Alpha für die Variable „Chancengerechtigkeit“ .....                  | 75 |
| Tabelle 10: Trennschärfe der Variable „Chancengerechtigkeit“ .....                         | 75 |
| Tabelle 11: CRONBACH´s Alpha für die Variable „Integration“ .....                          | 76 |
| Tabelle 12: Trennschärfe der Variable „Integration“.....                                   | 77 |
| Tabelle 13: CRONBACH´s Alpha für die Variable „Genügende Individualisierung“.....          | 78 |
| Tabelle 14: Trennschärfe der Variable „Genügende Individualisierung“ .....                 | 79 |
| Tabelle 15: CRONBACH´s Alpha für die Variable „Wahrnehmen der Bedürfnisse“ .....           | 80 |
| Tabelle 16: Trennschärfe der Variable „Wahrnehmen der Bedürfnisse“ .....                   | 81 |
| Tabelle 17: CRONBACH´s Alpha für die Variable „Keine Disziplin“.....                       | 82 |
| Tabelle 18: Trennschärfe der Variable „Keine Disziplin“ .....                              | 82 |
| Tabelle 19: CRONBACH´s Alpha für die Variable „Befürchtung der<br>Leistungshinderung“..... | 83 |
| Tabelle 20: Trennschärfe der Variable „Befürchtung der Leistungshinderung“.....            | 84 |
| Tabelle 21: Statistische Kennwerte der abhängigen Variablen.....                           | 85 |
| Tabelle 22: Häufigkeiten von Skeptikern und Sympathisanten .....                           | 89 |
| Tabelle 23: Trennung der Eltern in Skeptiker und Sympathisanten .....                      | 90 |
| Tabelle 24: Deskriptive Statistik (multivariate Varianzanalyse) .....                      | 91 |
| Tabelle 25: Multivariate Tests .....   | 92 |
| Tabelle 26: LEVENE-Test auf Gleichheit der Fehlervarianzen .....                           | 93 |
| Tabelle 27: Tests der Zwischensubjekteffekte .....   | 94 |
| Tabelle 28: Paarweise Vergleiche.....  | 95 |
| Tabelle 29: Schätzungen.....   | 95 |



# 1 Einleitung

## 1.1 Einführung in den Problemkreis

Die Diskussion über die Schule der 10 bis 14-jährigen Kinder hat eine lange Tradition. In der Literatur lässt sich diese Diskussion bis COMENIUS zurückverfolgen. In den letzten acht Jahren sorgten PISA-Tests wieder dafür, dass über eine gemeinsame Schule der Sekundarstufe I in Österreich erneut nachgedacht wird. Und es wird nicht nur darüber nachgedacht, sondern es wurden im Schuljahr 2008/09 neue Modellversuche zur „Neuen Mittelschule“ eingerichtet.

Die aufflammenden Diskussionen zeigen, dass dieses Thema in Österreich eine immer wiederkehrende Tradition hat. Nicht von der Hand zu weisen ist, dass die Bedeutung der Gesamtschule einen parteipolitischen Hintergrund besitzt.

Welche Ziele die Gesamtschule verfolgt und wie Eltern über eine gemeinsame Schule denken, soll in dieser Arbeit gezeigt werden.

## 1.2 Die Entwicklung der Forschungsfrage

Aufgrund des Berufes Hauptschullehrer ist der Verfasser mit den ständigen Neuerungen und Veränderungen im Schulsystem konfrontiert. Dazu kommt noch, dass Elterngespräche, aus aktuellem Grund, immer wieder zum Thema Gesamtschule führen. Dieser Anlass diene dem Verfasser, Recherchen zu diesem Thema durchzuführen. Bislang wurden folgende Hauptziele festgestellt, welche die Gesamtschule verfolgt. Diese sind Chancengleichheit, Individualisierung und Differenzierung und soziale Integration, welche genannt werden, um den Vorteil dieser Idee aufzuzeigen.

HANISCH stellte folgende Kritikpunkte am traditionellen Schulsystem aus der Literatur zusammen und würde damit Vorteile verbinden, die eine Gesamtschule erbringen könnte. Ein Kritikpunkt ist der pädagogisch-psychologische Aspekt. In diesem wird die frühe Selektion im traditionellen Schulsystem kritisiert. Der Prognosewert der Volksschulnoten und der Begabungsbegriff werden in Frage gestellt. Im Mittelpunkt steht die optimale, individuelle Förderung des Individuums hinsichtlich seiner Neigungen und Fähigkeiten. Das zweite Argument bezieht sich auf den bildungsökono-

mischen Kritikpunkt. In den 60er-Jahren sollte die Bildungskatastrophe vermieden werden, indem die Begabungsreserven der Bevölkerung ausgeschöpft werden würden. In der Gesamtschule wurde die Möglichkeit gesehen, Schülern aus bildungsungünstigen Verhältnissen und sozial benachteiligten Schichten eine bessere Schulbildung zu ermöglichen. Der bildungstheoretische Kritikpunkt diskutiert den Fächerkanon und die Lehrpläne. Ein neues Schulmodell hätte Vorteile bei der Durchsetzung von Innovationen. Der sozialpolitische Kritikpunkt bezieht sich auf die soziale Selektion. An dieser Stelle wird die Forderung nach größerer Chancengleichheit gestellt. Ein weiterer Kritikpunkt ist gesellschaftspolitisch. In der Gesamtschule wurde eine antikapitalistische Strukturreform erkannt. Es sollte ein Abbau ökonomisch bedingter Herrschaft in der Arbeitswelt und in der Freizeit stattfinden. Ein letzter Kritikpunkt bezieht sich auf den humanistisch-emanzipatorischen Aspekt. Hier wurde ein humanerer und kindzentrierter Umgang gefordert und die Selbst- und Mitbestimmung sowie eine angstfreie Schule in den Mittelpunkt gerückt (vgl. HANISCH 2006, S. 658).

Es stellt sich die Frage, ob Eltern diese angeführten Vorteile mit einer gemeinsamen Schule der 10 bis 14-Jährigen verbinden.

FEND präsentierte 1982 in dem Buch „Gesamtschule im Vergleich“ die Ergebnisse des Gesamtschulversuches, die in Deutschland erhoben wurden. Darunter befindet sich ein Kapitel, welches sich mit der Sichtweise der Eltern zur Gesamtschule auseinandersetzt. Unter anderem geht FEND hier auch der Frage nach, ob Eltern die besonderen Zielsetzungen der Gesamtschule wahrnehmen. PETRI führte 1984 eine Elternbefragung zum Thema „Evaluation der Schulversuche in den Schulen der Zehn- bis Vierzehnjährigen“ in Österreich durch. Es handelte sich um Eltern, die ihre Kinder in die Versuchsschule „Gesamtschule“ gaben (vgl. PETRI 1984, S. 21f). Im Zuge dieser Arbeit werden die Ergebnisse der Studien näher erläutert.

Eine weitere Studie, welche sich mit Sichtweisen der Eltern über das Thema Gesamtschule auseinandersetzt, ist eine IFES-Studie im Auftrag der Arbeiterkammer Niederösterreich. Diese Studie stammt aus dem Jahr 2005 und versucht Auskunft über den Informationsstand von niederösterreichischen Eltern von Pflichtschülern über eine gemeinsame Grundschule, Tagesheimschule, Ganztagschule und Gesamtschule zu geben.



Eine zweite IFES-Studie befasst sich mit Schul-Monitoring und wurde 2007 vom Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur in Auftrag gegeben. Diese Studie bezieht sich darauf, ob eine Trennung nach Schultypen erst mit 14 Jahren und nicht wie bisher mit 10 Jahren erfolgen soll. Als zweiten Aspekt untersucht die Studie, ob eine stärkere individuelle Förderung ausschlaggebend für eine Befürwortung einer gemeinsamen Schule der 6 bis 14-Jährigen sei. Hier konnte eine Zustimmungsquote von 64 % bei den Eltern angeführt werden (vgl. [www.bmukk.gv.at/medienpool/15366/sm\\_2007.pdf](http://www.bmukk.gv.at/medienpool/15366/sm_2007.pdf)[25.08.2008]). Diese vier Studien werden zu einem späteren Zeitpunkt näher dargestellt.

### **1.3 Fragestellung und Ziel der Studie**

Die vorliegende Untersuchung beschäftigt sich mit der Frage, inwieweit Eltern mit einer gemeinsamen Schule der 10 bis 14-Jährigen die aus der Literatur stammenden Ziele Chancengerechtigkeit, soziale Integration und Individualisierung verbinden. Es wird weiters den Fragen nachgegangen, ob eine gemeinsame Schule in der Lage sei, die Bedürfnisse des Einzelnen aus Sicht der Eltern zu befriedigen, ob in solch einer Schule aus Sicht der Eltern Disziplinlosigkeit herrschen würde und ob die Befürchtung, dass leistungsstarke Kinder von leistungsschwachen Kindern in ihrer Leistung gehemmt werden, unter den Eltern erhoben werden kann.

Der empirische Teil dieser Arbeit stützt sich auf das Buch „Gesamtschule im Vergleich. Bilanz der Ergebnisse des Gesamtschulversuchs“ von Helmut FEND. Dieses Buch befasst sich mit der Datenaufarbeitung, der in Deutschland in den siebziger Jahren durchgeführten Schulversuche zur Gesamtschule (1982). Es findet sich darunter ein Kapitel (S. 464-481), das sich mit Schule und Schulreform aus der Sicht der Eltern befasst. Dieses Kapitel bildet auch die gedankliche Grundlage für den erstellten Fragebogen.

### **1.4 Pädagogische Relevanz**

Aus Sicht des Verfassers scheint es von Bedeutung zu sein, die Sichtweisen der Eltern zu einer gemeinsamen Schule der 10 bis 14-Jährigen näher zu beleuchten. Umfangreiche Untersuchungen zu diesem Thema wurden von FEND (1982) für den

Raum Deutschland und PETRI (1984) für den Raum Österreich durchgeführt. Aktuelle Untersuchungen für den Raum Österreich in diesem Ausmaß, in denen die Sichtweisen von Eltern zum Vorschein kommen, konnten vom Verfasser der Arbeit bis zum Entstehen dieser Arbeit nicht recherchiert werden. Aktuelle Studien wie die PISA- oder TIMSS-Studie zeigen einen Ländervergleich von Schülerergebnissen. Im Rahmen dieser Studien werden Schulsysteme verglichen und diskutiert. Als Ergebnis solcher Diskussionen wird das Gesamtschulsystem positiv hervorgehoben. Inwieweit Eltern über ein Gesamtschulsystem denken bzw. nachdenken, spielt in diesen Diskussionen weniger eine Rolle. Aus den gegebenen Gründen versucht der Verfasser dieser Arbeit, die Gesamtschulproblematik aus der Sicht der Eltern zu beleuchten.

## 2 Der Beginn der Gesamtschule der 10 bis 14-Jährigen

### 2.1 Definition Gesamtschule

BÖHM definiert Gesamtschule als eine Organisationsform des allgemeinbildenden Schulwesens, aufbauend auf einer einheitlichen Primarstufe, welche mindestens jedoch die Sekundarstufe I als einheitliche Schule zusammenfasst. Eine Unterscheidung lässt sich aufgrund des Grades der Integration anführen. In der integrierten Gesamtschule wird bei den einzelnen Bildungsgängen ein differenziertes Kern-Kurs-System mit verschiedenen Abschlussmöglichkeiten angeboten. Die kooperative Gesamtschule beschränkt sich auf die äußerliche Integration in Form eines einheitlichen Schulkomplexes. Die einzelnen Züge werden hier getrennt weiter geführt (vgl. BÖHM 2000, S. 208).

HANISCH trifft die Unterscheidung zwischen kooperativer Gesamtschule und integrierter Gesamtschule. In der kooperativen Gesamtschule, auch additive Gesamtschule genannt, bleiben die traditionellen Schulen bestehen. In Deutschland ist das Schulwesen dreigeteilt, in Hauptschule, Realschule und Gymnasium. In Österreich gibt es die Allgemeinbildenden höheren Schulen und die Hauptschulen. Den Namen „Kooperative Gesamtschule“ leitet HANISCH davon ab, dass die Schulen des traditionellen Schulwesens bei diesem Schultyp unter einer einheitlichen Leitung zusammengefasst werden. Die Lehrer unterrichten überwiegend nur in einer der angeführten Schularten. Die Übertrittsmöglichkeiten zwischen den Schulen sollen durch diese Vereinheitlichung erleichtert werden.

Die „Integrierte Gesamtschule“ hingegen fasst die traditionellen Schultypen zu einer einzigen Schulform zusammen. Der Unterricht wird in sogenannten Kernfächern für alle Schüler gemeinsam in der Stammklasse erteilt. Für Englisch, Mathematik und Deutsch werden drei Niveaustufen eingerichtet, in denen das Prinzip der Durchlässigkeit gegeben ist.

Die Integrierte Gesamtschule ist für HANISCH die eigentliche Gesamtschule der 10 bis 14-Jährigen (vgl. HANISCH 1988, S. 14f).

Das Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur benennt 2008 die gemeinsame Schule der 10 bis 14-Jährigen als „Neue Mittelschule“. Die Neue Mittelschule ist eine Leistungsschule, in denen Forderung und Förderung die wesentlichen Säulen sind. Forderung bedeutet für das BMUKK die bestmögliche und individuelle Förderung der Begabungen und Talente des Kindes. Hochbegabungen werden frühzeitig erkannt und Spitzenleistungen ermöglicht. Förderung versteht sich als Unterstützung für das Kind, damit Lerninhalte nach dessen Lerntempo erfasst werden können. Zusätzliche und kostenintensive Nachhilfe sei durch das vermehrte Angebot an pädagogischer Betreuung überflüssig.

Die spätere Entscheidung über die weitere Schullaufbahn des Kindes, welche in der Neuen Mittelschule gegeben ist, ermöglicht genügend Zeit, um die Interessen und Begabungen des Kindes zu entdecken und zu entwickeln. Am Ende der Sekundarstufe I werden klare Berechtigungen für den Übertritt in weiterführende Schularten erteilt (vgl. [www.bmukk.gv.at/medienpool/15692/broschuere.pdf](http://www.bmukk.gv.at/medienpool/15692/broschuere.pdf)[25.08.08]).

## **2.2 Die Wurzeln der Gesamtschule**

### **2.2.1 Johann Amos COMENIUS (1592-1670)**

BUCHER verfolgt die Idee der Gesamtschule bis zu COMENIUS zurück. COMENIUS schreibt in seinem Werk „Didactica Magna“, dass allen Menschen alles zu lehren sei. Dieses Lernen solle keine Differenzierung nach Leistungsgruppen oder verschiedenen Schularten aufweisen. „Nicht nur die Kinder der Reichen und Vornehmen sollen zum Schulbesuch angehalten werden, sondern alle in gleicher Weise, Adelige und Nichtadelige, Reiche und Arme, Knaben und Mädchen aus allen Städten, Flecken, Dörfern und Gehöften“ (COMENIUS zit. nach FLITNER 1993, S. 51f).

Die einzige Differenzierung, die COMENIUS vorsah, fand nach dem Lebensalter statt:

- Schola infantiae (Mutterschule, bis 6 Jahre)
- Schola pueritiae (Knabenschule bis 12 Jahre)
- Schola adolescentiae (Adoleszenz)
- Schola juventutis (Jugend) (vgl. BUCHER 2004, S. 11).

BÖNSCH führt die Aussage von COMENIUS „omnes, omnia, omnino“, allen ist alles gründlich zu lehren, als Argument für eine einheitliche Schule an. Er geht darauf ein, dass COMENIUS mit seiner Pansophie einen Einheitsbegriff dargestellt hat. Danach sei die Weisheit Gottes als höchste Einheit, die Summe alles Wissbaren. Deshalb würde die „Gleichheit der Menschen vor Gott und die Tatsache, dass im Menschen als sittlichem Wesen jene höchste Einheit zum Ausdruck kommt“ (BÖNSCH 2006, S. 73), nur eine Schule für alle zu lassen (vgl. BÖNSCH 2006, S. 73).

BREINBAUER führt in ihrem Werk „Einführung in die Allgemeine Pädagogik“ Grundgedanken von COMENIUS an, welche die Bildung des Menschen zu erklären versuchen. Ein erster Gedanke, so BREINBAUER, deutet auf die Verbesserung der menschlichen Verhältnisse durch die Bildung hin. Der nächste Aspekt verweist auf die gleichen Bildungsmöglichkeiten für alle Menschen. Der Gedanke der Gleichheit aller Menschen liegt nach COMENIUS in der gemeinsamen Erschaffung nach dem Ebenbild Gottes, schreibt BREINBAUER. Ein weiterer Grundgedanke definiert Bildung nicht als enzyklopädisches Vielwissen, „sondern die Ordnung der Welt einzusehen und jedem Ding seinen rechten Platz im Ganzen der Schöpfung zuzuerkennen“ (BREINBAUER 1998, S. 50). Als letzter Gedanke wird die Aussage von COMENIUS „omnes omnia omnino“ angeführt, deren Bedeutung zuvor bereits geklärt wurde.

BREINBAUER führt an dieser Stelle einen Einwand an, der von COMENIUS Kritikern gebracht wurde. Der Einwand, wohin das führen solle, wenn jeder Mensch Gelehrter werde, wird von COMENIUS mit den folgenden Worten entkräftet: „Es wird dahin führen, daß es nach der gesetzlichen Errichtung eines Unterrichts für die gesamte Jugend künftig niemanden von ihnen allen mehr am rechten Gegenstand für sein Denken, Wünschen, Streben und Handeln fehlen wird. Ein jeglicher wird wissen, wohin er alle Wünsche und Taten des Lebens richten, innerhalb welcher Grenzen er bleiben und wie er seinen Platz behaupten muß“ (COMENIUS zit. nach FLITNER 1993, S. 54).

BREINBAUER weist dieser Aussage die Bedeutung zu, dass, wenn der Mensch Einsicht in die Schöpfungsordnung nehme, er zugleich die historisch zufällige Sozialordnung akzeptieren würde (vgl. BREINBAUER 1998, S. 50f).

### **2.2.2 HUMBOLDT (1767-1835) und SÜVERN (1775-1829)**

Als weitere Vertreter einer Gesamtschulkonzeption nennt BÖNSCH HUMBOLDT und SÜVERN. In der Epoche des Neuhumanismus kam es zwischen 1808 und 1819 zu einer von HUMBOLDT und dessen Mitarbeiter SÜVERN angeleiteten Reform des Unterrichtswesens. Die Reform sollte die hierarchischen Klassenstrukturen abbauen und das Potenzial der Bürger als Fundament für den Staat erkennen.

Die Grundsätze des Programms des neuen Bildungswesens bestanden darin, dass der Menschenbildung vor aller Spezialbildung Vorrang zu geben ist, dass der allgemeinbildende Unterricht als Einheit stattfindet und zwar in aufeinander folgenden Stufen (Elementarschule, Gymnasium, Universität), sodass jedermann seitens des Staates die Möglichkeit zur Teilhabe an der allgemeinen Menschenbildung erhält und dass jeglicher Untertanengeist vermieden wird durch die Bildungsziele Freiheit, Selbstständigkeit und Selbstverantwortung. BÖNSCH ist zu der Ansicht gekommen, dass HUMBOLDTS Grundidee eine einheitliche Idee der Menschenbildung sei. Diese Idee müsse sich auf den aufeinander folgenden Schulstufen in den Inhalten und Methoden widerspiegeln.

HUMBOLDTS Stufengliederung würde sich in der Form von drei aufeinander folgenden Anstalten ungetrennt als ein Ganzes darstellen (vgl. BÖNSCH 2006, S. 75f).

### **2.2.3 Die Entwicklung der Gesamtschulidee**

SEVERINSKI beginnt seinen Überblick über die Entwicklung der Gesamtschulidee mit einer Darstellung der Schulorganisation im deutschen Sprachraum in der 1. Hälfte des 20. Jahrhunderts. Er schreibt gerade diesen Gegebenheiten das Aufkommen der Gesamtschuldiskussion zu. Hinzuzufügen ist noch, dass zu Beginn des 20. Jahrhunderts in Deutschland und Österreich die Schulsysteme vertikal gegliedert sind. Damit spricht der Autor die parallel laufenden Schultypen an, die auch zu verschiedenen Berechtigungen führen.

#### **2.2.3.1 Die deutsche Schulorganisation um 1900**

Die Volksschule bestand aus 8 Schulstufen. Daneben existierten neunjährige höhere Schulen, welche auf den ersten Klassen der Volks- oder Elementarschule aufbauten. In der höheren Schule waren drei verschiedene Typen vorgesehen, nämlich das

humanistische Gymnasium mit Latein und Griechisch, das Realgymnasium mit Latein ohne Griechisch und die Oberrealschule ohne alte Sprachen. Nebenbei gab es noch sechsjährige Realschulen und Mittel-, Fach- und Bürgerschulen mit unterschiedlicher Dauer.

Der Zugang zum Hochschulstudium, abgesehen von Ausnahmen, war mit dem Besuch eines Gymnasiums verbunden. Das räumte dem humanistischen Gymnasium eine Sonderstellung ein. Aber auch das Gymnasium selbst machte im 19. Jahrhundert eine Entwicklung von einer allgemeinbildenden Schule in eine Ausleseschule durch. Schüler, die kein Hochschulstudium absolvierten oder dafür nicht geeignet waren, sollten auf andere Schultypen umgelenkt werden. Das humanistische Gymnasium diente ausschließlich zur Vorbereitung auf das Hochschulstudium.

Im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts wurden im Rahmen dieser Bildungspolitik sogenannte Vorschulen eingerichtet. Diese dreijährigen Vorschulen dienten der Vorbereitung für das Gymnasium. Der Elementarunterricht wurde an diesen Vorschulen von Gymnasiallehrern und Realschullehrern angeboten. Die Vorschulen waren der Direktion der betreffenden höheren Schule zugeteilt. Hier musste im Gegensatz zu den Volksschulen, sowie im Gymnasium und in Realschulen Schulgeld bezahlt werden. Der Vorteil für die Eltern lag darin, dass es kleinere Klassen, bessere Schulräume gab und die Aufnahmeprüfung für Vorschulschüler wegfiel. Eltern sicherten sich damit bereits im Voraus, den gewünschten Platz im Gymnasium.

Das Reichsgrundschulgesetz vom 28. April 1920 schaffte die Vorschulen ab und legte die Grundschulzeit (Volksschulzeit) auf vier Jahre fest. Durch die Abschaffung der Vorschulen und den damit verbunden kontinuierlichen pädagogischen Diskussionen sieht SEVERINSKI ein Aufkeimen der Gesamtschulidee. Die Idee einer gemeinsamen Schule findet er bei COMENIUS. Die anhaltenden Diskussionen zu Beginn des 20. Jahrhunderts nennt SEVERINSKI als Indiz für die Gesamtschulidee (vgl. SEVERINSKI 1985, S. 27ff).

### **2.2.3.2 Die österreichische Schulorganisation um 1900**

In diesem Abschnitt wird den Ausführungen von SEVERINSKI gefolgt. In Österreich erlangten die Vorschulen keine Bedeutung. Das gesamte österreichische Schulwesen beruhte auf dem Reichsvolksschulgesetz von 1869. Dieses Gesetz sah eine ge-

meinsame fünfjährige Grundbildung vor. Allerdings fand nach der 4. Volksschulklasse die erste Trennung statt. Nach der 4. bzw. 5. Volksschulklasse konnten die Schüler in eine höhere Schule übertreten. Bis 1962 war die offizielle Bezeichnung für diese Schule „Mittelschule“. Diejenigen Schüler, die nach der 5. Volksschulklasse keine Mittelschule besuchten, gingen entweder in eine dreiklassige Bürgerschule oder in eine bis zur 8. Schulstufe führenden Volksschul-Oberstufe weiter.

Die Mittelschulen gliederten sich wie folgt:

- Das achtjährige humanistisches Gymnasium mit Latein- und Griechischunterricht,
- die siebenjährige Realschule, deren Reifeprüfung den Besuch der Technischen Hochschule ermöglichte,
- das achtjährige Realgymnasium mit Latein und Französisch oder Englisch,
- sowie das achtjährige Reformrealgymnasium mit einer modernen Fremdsprache auf allen Schulstufen und Latein auf den letzten vier Schulstufen.

Sowohl die Reifeprüfung des Realgymnasiums als auch die des Reformrealgymnasiums berechtigten den Besuch der Universität und der Technischen Hochschule (vgl. SEVERINSKI 1985, S. 29f).

### **2.2.3.3 Die Entstehung und Entwicklung der Gesamtschulidee**

SEVERINSKI führt an, dass man erst nach dem 2. Weltkrieg den Ausdruck „Gesamtschule“ verwendet. In der Zwischenkriegszeit „nennt man den Gedanken einer stufenweise, horizontal organisierten Schule ‚Einheitsschule‘“ (SEVERINSKI 1985, S. 33). Der Begriff Einheitsschule enthält zwei Bedeutungen. Einerseits versteht SEVERINSKI darunter die Integration der Unterstufe verschiedener Langformen höherer Schulen zu einer einzigen weiterführenden Schule. Andererseits bezeichnet der Begriff dann eine einzige, für alle Kinder verpflichtende gemeinsame Grund- oder Elementarschule. In dieser Grund- oder Elementarschule durchlaufen die Kinder einige Schuljahre gemeinsam. SEVERINSKI verbindet den Begriff „Gesamtschule“ mit der zweiten Begriffsbedeutung und definiert ihn als „Gesamtschulidee“, da er unterstreichen möchte, dass es sich ausschließlich um die Idee einer gemeinsamen Schule für alle Kinder handelt.

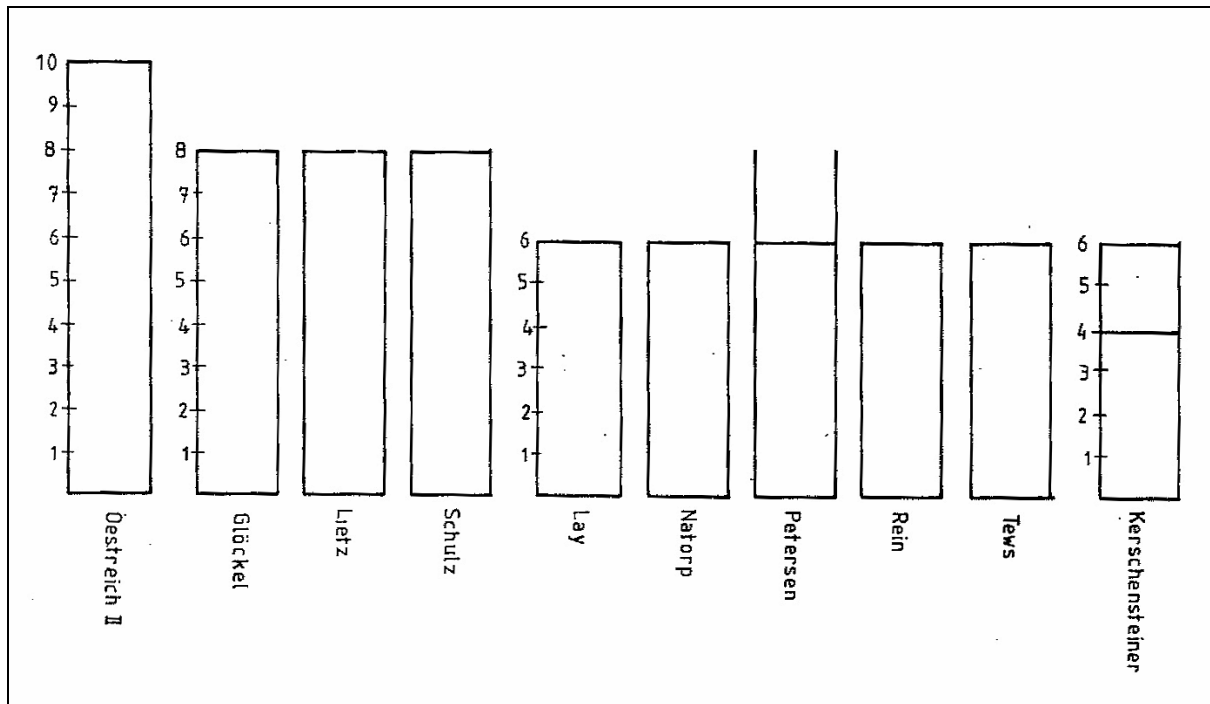


Eine weitere Unterscheidung trifft der Autor zwischen „additiver und integrierter Gesamtschule“. Die additive Gesamtschule vereinigt die traditionellen, parallellaufenden Schultypen unter einem Dach; diese wird von einem Direktor geleitet. Die integrierte Gesamtschule ist lediglich horizontal gegliedert. Sie unterscheidet nicht mehr nach Schultypen. SEVERINSKI definiert die Gesamtschulidee, als Idee einer Schule, „die alle Kinder über die 5. Schulstufe hinaus in einer einzigen, wie auch immer differenzierten Schule vereint“ (SEVERINSKI 1985, S. 34).

SEVERINSKI stellt fest, dass zu Beginn des 20. Jahrhunderts in Deutschland an den Vorschulen Diskussionen entstanden, die auch den Bereich der Universitätspädagogik erfassten. Der Kampf gegen die Vorschulen und die Forderung nach deren Abschaffung gewann immer mehr an Bedeutung. Auf die Aspekte, dass die Vorschule Oberschichtkinder bevorzuge und dass sie zu ungleichen Bildungschancen führe, wurde von Pädagogen wie Otto GLÖCKEL, Georg KERSCHENSTEINER, Wilhelm LAY, Hermann LIETZ, Paul NATORP, Paul OESTREICH, Peter PETERSEN, Wilhelm REIN, Heinrich SCHULZ und Johannes TEWS immer wieder darauf hin gewiesen, argumentiert SEVERINSKI. Alle diese Vertreter der Gesamtschulidee fordern eine für alle Kinder gemeinsame Grundschule. Nach dieser sollen sich die Schulbahnen in verschiedene Bildungswege gabeln. SEVERINSKI stellt fest, dass sich diese Pädagogen jedoch hinsichtlich der Dauer der gemeinsamen Grundschule nicht einig sind. Die folgende Abbildung 1 soll einen Überblick der Auffassungen der Pädagogen über die Dauer der gemeinsamen Schule geben. SEVERINSKI zeigt mit diesem Überblick, dass über den Zeitpunkt der Gabelung der Bildungswege keine einheitliche Auskunft gegeben wird. Eine weitere Tatsache, die SEVERINSKI anführt, ist die, dass die verschiedenen Vertreter der Gesamtschulidee unterschiedlichen politischen Lagern angehörten. Darauf könnte auch die Unterschiedlichkeit der Dauer der gemeinsamen Schule zurückzuführen zu sein, die unter den Pädagogen zu erkennen ist. Hermann LIETZ wird ins deutsch-nationale Lager eingeordnet. REIN ordnet man dem nationalsozialen Verein NAUMANNs und der Bodenreformbewegung DAMASCHKES zu. TEWS war Generalsekretär des allgemeinen deutschen Lehrervereins, welcher von den Liberalen gegründet wurde. TEWS selbst bezeichnete sich als Mann der Mitte. Damit kann sowohl die Position zwischen den Sozialdemokraten und den Konservativen als auch eine Position zwischen den Flügeln im Liberalen Lager gemeint sein. KERSCHENSTEINER war liberaler Reichstagsabgeordneter und SCHULZ gehörte der sozialdemokratischen Partei an.

OESTREICH gründete den Bund entschiedener Schulreformer und zählt zu den extrem Linken in schulpolitischen Fragen.

**Abbildung 1: Dauer der gemeinsamen Schule bei den einzelnen Vertretern der Gesamtschule (SEVERINSKI 1985, S. 36)**



Um der Gesamtschulidee weiter zu folgen, nennt SEVERINSKI als wichtigen Punkt in Deutschland das Reichsgrundschulgesetz. Das Reichsgrundschulgesetz von 1920 verwirklichte die Abschaffung der Vorschulen und ermöglichte eine gemeinsame Grundschule für alle Kinder in Deutschland. Allerdings wurde die Idee einer gemeinsamen Schule nur in einer Minimalform umgesetzt, nämlich in der Form einer vierjährigen Grundschule (Volksschule). Die Selektivität des vertikal gegliederten Schulsystems in Deutschland wird zur Zeit der nationalsozialistischen Bildungspolitik nicht berührt. Erst nach 1945 wird im sowjetisch besetzten Gebiet Deutschlands eine gesamtschulartige Schulorganisation verwirklicht. 1946 wird durch das Gesetz zur Demokratisierung der deutschen Schulen eine achtjährige, für alle Schüler gemeinsame, Grundschule geschaffen. In Hamburg und Bremen umfasste die Grundschule sechs Jahre, im übrigen Westdeutschland vier Jahre. Nach der Grundschule findet eine Trennung der Bildungswege statt.

1970 greift der deutsche Bildungsrat in seinem Strukturplan für das Bildungswesen die Idee von LIETZ, OESTREICH und SCHULZ wieder auf und empfiehlt Versuche mit einer horizontal gegliederten, demnach gesamtschulartigen Schulorganisation anstelle des dreigliedrigen Schulsystems, durchzuführen. 1980 wurden 180 integrierte Gesamtschulen in Westdeutschland und Westberlin gezählt.

In Österreich unterscheidet sich die Entwicklung der Gesamtschulidee von der Entwicklung Deutschlands. SEVERINSKI führte zuvor an, dass auch hier die Vertreter der Gesamtschulidee sich verschiedenen politischen Lagern zugehörig fühlten. In den 50er-Jahren entwickelt sich in Deutschland eine Front gegen die Gesamtschulidee in CDU/CSU und FDP. In Österreich wird seit dem Ende des 1. Weltkrieges bis heute die Gesamtschulidee, so SEVERINSKI, bis auf wenige Ausnahmen, ausschließlich von den Sozialdemokraten und den Kommunisten getragen. Seit dem Reichsvolksschulgesetz 1869 gibt es in Österreich im Gegensatz zu Deutschland eine fünfjährige, gemeinsame Volksschule. Das führt dazu, dass die Diskussion in Österreich immer nur von einer gemeinsamen Schule der 10 bis 14-Jährigen handelt. Zum wahrscheinlich ersten Mal im deutschen Sprachraum kommt es zwischen 1922 und 1927 zu einem Gesamtschulversuch. Dieser Versuch soll im nächsten Kapitel näher behandelt werden. Erst nach dem Ende des 2. Weltkrieges knüpfen die alliierten Besatzungsmächte in Österreich wieder an die demokratische Tradition vor Ausschaltung des Parlaments an. Die Bedeutung für die Schule lag darin, dass zunächst die Schulorganisation des Haupt- und Mittelschulgesetzes von 1927 (siehe Kapitel 3, S. 28) wieder aufgegriffen wurde.

Die gesetzliche Grundlage zur Durchführung von Gesamtschulversuchen in Österreich wurde erst wieder 1969 von der sozialdemokratischen Partei durchgesetzt. Im Schuljahr 1979/80 gab es in Österreich eine additive Gesamtschule und 118 integrierte Gesamtschulen. Allerdings ließ man diese Schulversuche mit dem Schuljahr 1985/86 auslaufen (vgl. SEVERINSKI 1985, S. 33ff). Teilweise übernahm man diese Ideen, wie die Leistungsgruppen ins Regelschulwesen.

### 3 Die GLÖCKEL'sche Schulreform

PFEIFFLE schreibt in seinem Beitrag „Otto Glöckels Schulreform“, dass der Name Otto GLÖCKEL und seine Tätigkeit im Zusammenhang mit der ungelösten Aufgabe der Reformierung des österreichischen Schulwesens in der Frage der Gesamtschule steht. Otto GLÖCKEL war damals am Beginn der 1. Republik Unterstaatssekretär im Unterrichtsamt und seiner Gesinnung nach den Sozialdemokraten zuzuordnen. Die Aufgabe GLÖCKELS bestand in der Reformierung des Schulsystems, welches von der Monarchie gezeichnet war. PFEIFFLE führt an, dass die Basis des alten Schulwesens, die fünfklassige Volksschule war. Die Sekundarstufe umfasste die Oberstufe der Volksschule, welche als dreijährige Pflichtschule geführt wurde, die dreijährige Bürgerschule, die für die praktische Berufsbildung des Bürgerstandes zuständig war und die höheren Schulen, wie das achtstufige Gymnasium, das Realgymnasium, die siebenklassige Realschule, welche zur Hochschulreife führte, sowie die sechsklassigen Mädchenlyzeen, die Mädchenfortbildungsschulen und die höheren Töchterschulen. Dieser Tatbestand der Zerteilung am Beginn der Sekundarstufe I bedurfte nach Ansicht GLÖCKELS der Reformierung. PFEIFFLE nennt folgende Gründe die GLÖCKEL zur Reformierung des Schulwesens bewogen haben könnten. So waren es einerseits die soziale Auslese und das Privilegiertendenken auf Kosten der Arbeiter und Bauern, welches das Bildungsmonopol der oberen Schicht zusprach und andererseits die Vorurteile den Frauen gegenüber und die kirchliche Dominanz in der Lehrerausbildung, die GLÖCKEL aufgriff und zu reformieren versuchte.

PFEIFFLE schreibt, dass GLÖCKELS Programm der Schulreform die Gedanken des Philosophen und Sozialpädagogen Paul NATORPS aufgreift. NATORP forderte eine Einheitsschule, dessen didaktische Aufgabe darin lag, die „Differenzierung nicht von der finanziellen Potenz oder den ehrgeizigen Wünschen der Eltern für ihre Kinder abhängen“ (PFEIFFLE 1976, S. 6), sondern in der Erkennung der Fähigkeiten und Neigungen der Kinder. „Gerade das tut not, daß nicht unterschiedslos das Gleiche von allen gefordert, wohl aber allen gleiche Möglichkeiten geboten werden, die eigenste Begabung zu erkennen und auszubilden. Gerade solche planmäßige Differenzierung aber verlangt eine streng einheitliche Organisation, die zugleich der langersehnten inneren Einheit der Nation auf alle Weise förderlich sein würde“ (GLÖCKEL zit. nach PFEIFFLE 1976, S. 7). PFEIFFLE beendet seine Argumentation mit der Erkenntnis GLÖ-

CKELS, dass das Parallelschulsystem, welches von der Volksschule bis zur Universität die Wissens- und Befähigungshierarchie einer geschlossenen Gesellschaft vertikal gliedert, als Organisationsform ungeeignet sei, individuelle Lernvoraussetzungen der Schüler zuzulassen.

GLÖCKELS Erkenntnis der Gabelung der Bildungswege eines zehnjährigen Schülers als soziale Schranke und die damit verbundene Behinderung des Aufstiegs eines Menschen, so PFEIFFLE, veranlasste ihn, die im Mai 1920 dem Unterrichtsamt vorgelegten „Leitsätze für den allgemeinen Aufbau der Schule“ (PFEIFFLE 1976, S. 7) als Basis der Reformvorschläge zu nutzen. Die Leitsätze beschäftigten sich mit der sozialen Koedukation, der Erfassung der Begabungen, der Begabungsdiagnose, dem Hinausschieben der Berufswahl und der höheren Allgemeinbildung. PFEIFFLE führt an, dass die Einheitsschulreform der Volksschule als gesichert angesehen werden konnte. Die Umsetzung der Reform sah vor, dass die Verschiedenheit der Begabungen nur in einer einheitlichen Mittelschule mit innerer Differenzierung sichergestellt werden könnte. Die Differenzierung wäre in der Trennung der Jahrgangsstufe in zwei Klassenzüge durchzuführen, wobei Leistungsschwächere dem zweiten Klassenzug zugeordnet werden würden. Mit dieser Grundlage sollten die Leitsätze von 1920 einen entscheidenden Einschnitt des schulischen Bildungsweges zur Schaffung einer Mittelschule der 11 bis 14-Jährigen bilden.

PFEIFFLE beschreibt Otto GLÖCKELS Werdegang als Sozialdemokrat wie folgt und demnach auch sein Bestreben für eine allgemeine Mittelschule. Nach dem Zerbrechen der Koalition zwischen Sozialdemokraten und Christlichsozialen wurde GLÖCKEL Vorsitzender des Bezirksschulrates und nach der Trennung Wiens von Niederösterreich geschäftsführender Präsident des neu geschaffenen Wiener Stadtschulrates. 1922 stellte GLÖCKEL dem Ministerium den Antrag zur Erprobung des Lehrplans der allgemeinen Mittelschule. Im Schuljahr 1922/23 wurden je drei allgemeine Mittelschulen für Mädchen und Knaben an sechs Bürgerschulen mit je vier Parallelklassen eingeführt. 1926 befanden sich rund 3000 Schüler in 96 Klassen, welche nach dem Modell der allgemeinen Mittelschule unterrichtet wurden. Im Schuljahr 1926/27 wurden weitere zwölf Wiener Bürgerschulen, neun vollstufige höhere Schulen und sämtliche erste Klassen der Realgymnasien und Realschulen in Wien in allgemeine Mittelschulen umgewandelt. PFEIFFLE führt an, dass die Ausweitung der Schulversuche

den Konflikt zwischen dem Wiener Stadtschulrat und dem Ministerium verstärkte. Das Ministerium war zu dieser Zeit durch die christlichsoziale Partei vertreten und von den Ideen einer allgemeinen Mittelschule nicht überzeugt. Es reagierte 1926 ihrerseits mit „Richtlinien für die gesetzliche Regelung des österreichischen Mittelschulwesens“ und „Richtlinien für die Ausgestaltung der österreichischen Bürgerschulen“. Diese Richtlinien, so PFEIFFLE, hätten den Reformgeist der Leitsätze beendet. Sie sahen die Oberstufe der Volksschule für die meisten Kinder vor, sowie das Bestehen einer Aufnahmeprüfung für die Bürgerschule und die Erhaltung des Gymnasiums als Langform. Diese Richtlinien waren gegen das Reformelement der Sozialdemokraten einer allgemeinen Mittelschule aller 11 bis 14-Jährigen. Mit dem Brand des Justizpalastes im Juli 1927 kam es zum offiziellen Ende der Schulversuchssphase. Der Justizpalast wurde aufgrund des Freispruchs im Prozess von Schattendorf in Brand gesetzt. Österreich stand damals am Rande eines Bürgerkrieges. Im August 1927 kam es dann zur Abstimmung des Mittelschulgesetzes und des Hauptschulgesetzes. Das Hauptschulgesetz sah vor, dass die allgemeine Mittelschule die dreijährige Bürgerschule ersetzen sollte und als vierjähriger Schultyp den Namen Hauptschule tragen werde. Sie werde als Ausleseschule für Begabte und schulpflichtige Stadtkinder fungieren. Das Mittelschulgesetz schaffte vier achtstufige Mittelschultypen, darunter das Gymnasium, das Realgymnasium, die Realschule und die Frauenoberschule. PFEIFFLE merkt an, dass GLÖCKEL mit dem Hauptschulgesetz die Forderungen der Sozialdemokraten nach höherer Bildung und sozialem Aufstieg der unteren Schichten erfüllt sah.

PFEIFFLE führt an dieser Stelle an, dass die Übertrittsmöglichkeiten von begabten Hauptschülern in die Mittelschule durch die Gesetzeslage gegeben wären. Der Forderung nach der Durchlässigkeit im Bildungswesen und den damit verbunden sozialen Aufstieg könnte entsprochen werden. Allerdings sieht PFEIFFLE hier bereits die Versäulung des österreichischen Bildungssystems verortet (vgl. PFEIFFLE 1976, S. 4ff).

Der Verfasser ist zu der Ansicht gekommen, dass PFEIFFLE aufzuzeigen versucht, dass die parallellaufenden Schulsysteme zur Starrheit führen. Findet einmal die Zuordnung zu einem System statt, so sei es schwierig aus diesem wieder zu wechseln. Die im Jahr 1927 verabschiedeten Gesetze haben bis heute, wenngleich innere Mo-

difizierungen stattgefunden haben, ihre Gültigkeit. Die Bestrebungen einer, wie heute genannten, Gesamtschule (gleichbedeutend mit Einheitsschule oder allgemeine Mittelschule) gehen mit den politischen Verhältnissen in Österreich einher. Damals positionierten sich die Sozialdemokraten für eine Gesamtschule und die Christlichsozialen für die parallellaufenden Bildungswege. Und bis heute sind diese Positionen in diesen beiden Parteien wiederzufinden.

An dieser Stelle sollte eingewendet werden, dass durch den Ausbau des berufsbildenden höheren Schulsystems und durch die Oberstufenrealgymnasien die Durchlässigkeit leichter geworden ist, da mehr als 50 % der Maturanten aus solchen Schulen stammen (vgl. [www.statistik.at/web\\_de/statistiken/bildung\\_und\\_kultur/formales\\_bildungswesen/schulen\\_schulbesuch/index.html](http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bildung_und_kultur/formales_bildungswesen/schulen_schulbesuch/index.html)[30.03.2009]).

## 4 Ziele der Gesamtschule

SEVERINSKI leitet die Ziele der Gesamtschule aus den drei, von Helmut FEND (1977) angeführten Funktionen des Schulsystems ab. Die erste Funktion ist die Qualifikationsfunktion des Schulsystems. Schule soll demnach den Lernenden mit Qualifikationen ausstatten, die er im Arbeitsleben benötigt. Die zweite Funktion ist die Allokations- und Selektionsfunktion des Schulsystems. FEND versteht darunter, die unterschiedlichen Schulabschlüsse, die unterschiedliche Berechtigungen verteilen. Damit verbunden ist Schule ein Zuteiler, für die verschiedenen Positionen der sozialen Hierarchie in der Gesellschaft. Die dritte Funktion ist die Integrations- und Legitimationsfunktion des Schulsystems. Schüler werden dahingehend beeinflusst, die festgelegten und institutionalisierten staatlichen Verhältnisse anzuerkennen und sich nach diesen zu richten (vgl. SEVERINSKI 1985, S. 41).

Im Kontext mit den drei aufgezählten Funktionen des Schulsystems sind die Ziele der Gesamtschule zu sehen. Chancengleichheit, soziale Integration und Differenzierung sind Maßnahmen der Gesamtschule, so SEVERINSKI, um die Funktionen des Schulsystems zu erfüllen.

Die pädagogischen Konzepte der „Neuen Mittelschule“ (2008), welche vom Bundesministerium erstellt wurden, sollen die Ausführungen von SEVERINSKI ergänzen bzw. das heutige Verständnis der Ziele näher darstellen.

### 4.1 Chancengerechtigkeit

Dieses Ziel der Gesamtschule soll zeigen, dass der Begriff Chancengerechtigkeit die Begabungsunterschiede weder leugnet, noch das Leistungsprinzip aus den Augen verliert. Die Ungleichheit der Menschen ist ein Tatbestand, der nicht in Frage zu stellen ist. Es behandelt den Begriff der gleichen Chancen für jeden Menschen. „Die Einheitsschule will dem jungen Menschen die öffentlichen Mittel, die vorhanden sind, zur Verfügung stellen, um das zu werden, was seine Anlagen zulassen, viel oder wenig“ (TEWS zit. nach SEVERINSKI 1985, S. 59).

Chancengerechtigkeit bedeutet für einen Vertreter der Gesamtschule nach SEVERINSKI die Beseitigung von Bildungsbarrieren. Demnach soll der Zugang zu mehr Bil-



derung mehr Menschen erleichtert werden. SEVERINSKI weist daraufhin, dass die Beseitigung der Bildungsbarrieren weder etwas mit einer Nivellierung der schulischen Anforderungen noch der schulischen Leistungen zu tun hätte (vgl. SEVERINSKI 1985, S. 58ff).

PETRI vertritt den Standpunkt, dass die integrierte Gesamtschule für Schüler aus sozial benachteiligten Schichten und geografisch benachteiligten Regionen Bildungschancengerechtigkeit bieten kann. So ist in PETRIS Evaluierung der Schulversuche der 10 bis 14-Jährigen zu lesen, dass Schüler, die normalerweise in eine Hauptschule gehen würden, in der Gesamtschule in der 1. Leistungsgruppe auf AHS-Niveau unterrichtet wurden. Der Großteil dieser Schüler stammte aus bildungsmäßig benachteiligten Sozialschichten bzw. Regionen. Ein Folgeeffekt der Gesamtschule, so PETRI, ist der, dass etwa ein Viertel mehr Gesamtschüler in höhere Schulen eintreten, als vergleichbare Eintrittsraten von Hauptschülern. Wobei nicht bedacht wurde, dass die Gesamtschulversuche keine **Gesamtschulversuche** waren, also schon eine ausgewählte Schicht diese besucht haben (vgl. PETRI 1984, S. 24ff).

HANISCH (1988) macht mit seiner Metauntersuchung deutlich, dass eine integrierte Gesamtschule den Vorteil der Chancengerechtigkeit bieten kann (siehe Kapitel 5.6).

WÖßMANN untersuchte 2008, ob die Mehrgliedrigkeit des Schulsystems Einfluss auf die Chancengleichheit nehme. Um eine Antwort auf diese Frage zu finden, bediente er sich der Ergebnisse der PISA-Studie aus dem Jahr 2003, der TIMSS-Studien (Trends in International Mathematics and Science Study) aus dem Jahr 1995 und 1999, sowie der IGLU-Studie (Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung). Als Ergebnis der Untersuchung erhob WÖßMANN, dass je früher die Kinder aufgeteilt werden, desto stärker hängt der spätere Bildungserfolg vom jeweiligen familiären Hintergrund ab. Die Datenlage der Studien zeigt deutlich, dass die Chancengleichheit bei einer späteren schulischen Selektion erhöht werden kann. Die von Kritikern angeführte Nivellierung des Leistungsniveaus durch eine spätere Selektion konnte in den Studien nicht bestätigt werden (vgl. WÖßMANN 2008, S. 516).

Der Aspekt Chancengerechtigkeit wird in den pädagogischen Konzepten der „Neuen Mittelschule“ nicht explizit erwähnt. Nach Ansicht des Verfassers wird Chancengerechtigkeit mit dem Aspekt soziales Lernen in dieser Ausschreibung verbunden, der

im folgenden Abschnitt beleuchtet wird (vgl. [http://www.neuemittelschule.at/die\\_neue\\_mittelschule/paedagogische\\_konzepte.html](http://www.neuemittelschule.at/die_neue_mittelschule/paedagogische_konzepte.html)[14.04.2009]).

## 4.2 Soziale Integration

In diesem Abschnitt wird dem Gedanken der sozialen Integration nachgegangen. Das traditionelle Schulsystem leistet zwar einen Beitrag zur sozialen Integration, jedoch erfolgt für anforderungshöhere Schultypen eine soziale Auslese. Eine Gesamtschule würde die Gesamtbevölkerung widerspiegeln. Dadurch könnten gemeinsame soziale Lern- und Integrationsprozesse stattfinden.

SEVERINSKI merkt an, dass im traditionellen Schulsystem auch Kinder mit unterschiedlicher sozialer Herkunft miteinander unterrichtet werden. Er gibt aber zu bedenken, dass vor allem in anforderungshöheren Schulen die Auslese der Kinderschichtspezifisch erfolge. Eltern aus niedrigeren sozialen Schichten geben ihre Kinder, auch wenn diese für eine höhere Schule geeignet wären, eher in anforderungsniedrigere Schulen. Das Resultat ist die ungleiche Verteilung der sozialen Schichten in den verschiedenen Schultypen. SEVERINSKI weist darauf hin, dass sich in einer Gesamtschule dasselbe Verhältnis der Gesellschaftsschichten abbilden würde wie in der Gesamtbevölkerung. Soziale Lern- und Integrationsprozesse könnten in einer Gesamtschule dadurch besser stattfinden als im traditionellen Schulsystem. (vgl. SEVERINSKI 1985, S. 106).

OLECHOWSKI beschreibt in dem Beitrag „Die höhere Schule – eine Stätte sozialer Selektion“ drei Determinanten für die Schulwahl nach der Volksschule, die THONHAUSER für Österreich in zwei Studien bestätigt hat. Die erste Determinante ist die von den Eltern oder von den Lehrern der Volksschule geschätzte Begabung. Die zweite Determinante nimmt Bezug auf den sozioökonomischen Status der Eltern und die dritte Determinante leitet sich aus der Entfernung des Wohnorts von der Schule ab. THONHAUSER erhob aus der Datenlage, dass wenn zwei dieser Determinanten eine starke positive Ausprägung für die Wahl einer höheren Schule aufzeigen, die Wahrscheinlichkeit hoch ist, dass diese Schule gewählt wird. Der umgekehrte Schluss, dass wenn zwei der Determinanten eine starke negative Ausprägung besitzen, die Wahrscheinlichkeit hoch ist, dass die Hauptschule gewählt wird (vgl. OLECHOWSKI 2008, S. 590). Die Selektion mit 10 Jahren würde aufgrund dieser Studien dem Anspruch

der sozialen Integration nicht gerecht werden. Soziale Ungleichheiten würden durch die Trennung weiter reproduziert werden. Besonders betroffen von dieser Selektion wäre die soziale Grundsicht. Um dem entgegenzuwirken, verfolgt die Gesamtschule das Ziel der sozialen Integration.

Das BMUKK definiert soziales Lernen und Integration mit folgendem Satz. „Bildung ist der Schlüssel zu Integration und zum Ausgleich sozialer Ungleichheiten“ ([http://www.neuemittelschule.at/die\\_neue\\_mittelschule/paedagogische\\_konzepte.html](http://www.neuemittelschule.at/die_neue_mittelschule/paedagogische_konzepte.html) [14.04.2009]). Weiters weist das BMUKK daraufhin, dass an der „Neuen Mittelschule“ Schüler unterschiedlicher Fähigkeiten, sowie unterschiedlicher sozialer, kultureller und sprachlicher Herkunft gemeinsam unterrichtet werden sollen. Die unterschiedlichen Leistungsanforderungen, die Vielfalt an Wahlmöglichkeiten und die unterstützenden pädagogischen Maßnahmen würden die „Neue Mittelschule“ auszeichnen. Die unterstützenden pädagogischen Maßnahmen werden im nachfolgenden Kapitel 4.3 näher erklärt. Dieses Angebot würde die individuelle Förderung des Kindes, sowie das soziale Lernen verstärken. Das soziale Lernen wird vom BMUKK definiert als „Lernen mit- und voneinander“. Außerdem würde das BMUKK mit der „Neuen Mittelschule“ eine Verbesserung der Betreuung von Schülern mit Migrationshintergrund erwarten. Dadurch könnten die Potenziale dieser Schüler besser gefördert werden (vgl. [http://www.neuemittelschule.at/die\\_neue\\_mittelschule/paedagogische\\_konzepte.html](http://www.neuemittelschule.at/die_neue_mittelschule/paedagogische_konzepte.html) [14.04.2009]).

In dieser Arbeit wird dem speziellen Aspekt der sozialen Integration, nämlich der zuvor genannten verbesserten Betreuung von Schülern mit Migrationshintergrund, nachgegangen. Der Umgang mit Schülern, die sonderpädagogischen Förderbedarf benötigen, wird im Rahmen dieser Diplomarbeit nicht näher dargestellt.

### **4.3 Differenzierung und Individualisierung**

In diesem Abschnitt werden die verschiedenen Möglichkeiten der Differenzierung und Individualisierung angeführt. Dieses Ziel der Gesamtschule soll einen Einwand gegen die Befürchtung der Nivellierung des Bildungsniveaus von Gesamtschulgegnern darstellen.

SEVERINSKI weist darauf hin, dass durch zwei verschiedene Differenzierungsmöglichkeiten der Unterricht stärker individualisiert werden könnte. Das ist auf der einen Seite die Leistungsdifferenzierung und auf der anderen Seite die Differenzierung durch die Fächerwahl. Die Leistungsdifferenzierung wird weiter unterteilt in die Differenzierung auf der Schulsystemebene, der Schulebene und der Unterrichtsebene. Die Schulsystemebene differenziert zwischen den Schultypen, die Schulebene unterscheidet zwischen Setting und Streaming und auf Unterrichtsebene wird innerhalb des Unterrichts differenziert. SEVERINSKI nennt als Ziel der Leistungsdifferenzierung „die Vergrößerung der Lerneffektivität durch Homogenisierung der Lerngruppen (SEVERINSKI 1985, S. 90). Allerdings ergeben sich aufgrund dieser Differenzierung als unerwünschte Nebeneffekte „eine Vergrößerung der ‚Undurchlässigkeit‘ und eine Vergrößerung der Diskrepanz zwischen Kapazität und Leistungspotential“ (SEVERINSKI 1985, S. 90). Als eine Ergänzung zur Leistungsdifferenzierung führt SEVERINSKI auf Schulebene die Selbstdifferenzierung durch Fächerwahl an. SEVERINSKI weist darauf hin, dass die Gesamtschule weder das Ziel der Nivellierung des Bildungsniveaus noch der Anforderungen an den Schüler oder einen Qualitätsabfall der Schule verfolge (vgl. SEVERINSKI 1985, S. 89f).

Die Gesamtschule stellt den Anspruch an sich, durch entsprechende Differenzierung und Individualisierung die individuellen Bedürfnisse der Kinder befriedigen zu können. Das traditionelle Schulsystem nimmt eine äußere Differenzierung nach der 4. Volksschulklasse in Hauptschule und AHS vor. Eine weitere äußere Differenzierung auf Schulebene ist heutzutage in Hauptschulen mit den Leistungsgruppen in den Gegenständen Mathematik, Deutsch und Englisch zu finden. In diesem Zusammenhang ist der Begriff Setting zu verwenden. Der Schüler kann sich in unterschiedlichen Leistungsgruppen, auf unterschiedlichem Leistungsniveau, befinden. Im Gegensatz dazu befindet sich beim Streaming der Schüler in einem leistungshomogenen Klassenzug entweder in einem hohen oder in einem niedrigen Leistungsniveau. Wenn auf Unterrichtsebene differenziert wird, dann erfolgt die Differenzierung innerhalb der einzelnen Klassen. Die leistungsheterogene Stammklasse bleibt bestehen und die Differenzierung erfolgt anhand von unterrichtsmethodischen Maßnahmen. Diese Maßnahmen können Gruppenarbeit, Freiarbeit, Projektunterricht, usw. sein. Diese Form der Differenzierung wird als innere Differenzierung bezeichnet (vgl. SEVERINSKI 1985, S. 65f).

OLECHOWSKI weist daraufhin, dass Schule nicht in erster Linie die Aufgabe hat, zu selektieren und Auslese zu betreiben. Das traditionelle Schulsystem verfolgt mit der zuvor genannten Form der Differenzierung die soziale Selektion. Nach OLECHOWSKI muss sich Schule „als Institution verstehen, der es bewusst ist, dass sie es mit Kindern zu tun hat, die mit höchst unterschiedlichen Voraussetzungen kommen (OLECHOWSKI 2008, S. 591). Die Aufgabe der Schule sei es, diese unterschiedlichen Voraussetzungen zu erkennen und dann methodisch-didaktische Mittel zu verwenden, die geeignet für diese Kinder sind (vgl. OLECHOWSKI 2008, S. 591).

Die Definition von Differenzierung und Individualisierung lautet vom BMUKK folgendermaßen: „In der Neuen Mittelschule wird auf die Einzigartigkeit eines jeden Kindes individuell eingegangen. Die verschiedenen Fähigkeiten und Talente werden auf unterschiedliche Weise gefördert“ ([http://www.neuemittelschule.at/die\\_neue\\_mittelschule/paedagogische\\_konzepte.html](http://www.neuemittelschule.at/die_neue_mittelschule/paedagogische_konzepte.html)[14.04.2009]). Der Unterricht in der „Neuen Mittelschule“ solle einer Vielfalt von Begabungen und Interessen dienen. Als Ansatz zur Erfüllung dieses Punktes wird die Einrichtung von Lerngruppen genannt, die flexibel und je nach Anforderungen immer wieder neu erstellt werden können. Durch die Auseinandersetzung mit anspruchsvolleren Aufgaben sollen schwächere Schüler in Zusammenarbeit mit leistungsstärkeren Schülern besser gefördert werden. Leistungsstärkere Schüler würden von der individuellen Förderung, vom fächerübergreifenden Unterricht, sowie vom vielfältigeren Unterrichtsangebot profitieren. Das BMUKK verweist auf Ergebnisse bisheriger Schulversuche und erfolgreiche Gesamtschulmodelle anderer Länder, nennt aber keine spezifischen Schulversuche oder Länder im Detail. Folgende konkrete Vorschläge bietet das BMUKK, um den verschiedenen Begabungen und Interessen der Schüler gerecht zu werden. Als erstes werden kooperative und offene Unterrichtsformen wie z.B. Kleingruppenunterricht und Teamteaching genannt. Als zweiter Punkt wird der praxisorientierte, forschende und themenzentrierte Unterricht angeführt. Ein nächster Aspekt ist das fächerübergreifende, projektorientierte, selbsttätige Lernen. Der letzte Vorschlag bezieht sich auf Förderkurse und individuelle Förderprogramme (vgl.[http://www.neuemittelschule.at/die\\_neue\\_mittelschule/paedagogische\\_konzepte.html](http://www.neuemittelschule.at/die_neue_mittelschule/paedagogische_konzepte.html)[14.04.2009]).

## 5 Die Gegenüberstellung von Argumenten für und gegen die Gesamtschule

NÖTH erläutert in seinem Buch „Pro und Kontra Gesamtschule“ Argumente, die für und gegen die Gesamtschule sprechen. In diesem Kapitel wird der Versuch unternommen, der Argumentationsweise von NÖTH zu folgen. Es soll an dieser Stelle gezeigt werden, dass die Gesamtschule nicht nur Vorteile mit sich bringt, sondern auch Nachteile in sich birgt. NÖTH weist darauf hin, dass er nur von integrierten Gesamtschulen spricht. Weiters ist darauf aufmerksam zu machen, dass der Autor sich auf Deutschland und dessen Bildungssystem beruft. Die nächsten fünf Abschnitte beschäftigen sich mit Einwänden gegen die Idee einer Gesamtschule und werden den Vorteilen gegenübergestellt.

Einen Abschluss soll dieses Kapitel durch das Buch „Integrierte Gesamtschulen“ von HANISCH und dessen Resumée finden. HANISCH stellt sich die Frage, ob integrierte Gesamtschulen das bessere Schulsystem sind und ob die Erwartungen in das integrierte Schulwesen erfüllt werden konnten.

### 5.1 Anpassung – Leistung

- „Die Gesamtschule ist mit einem Geleitzug zu vergleichen, der nur so schnell ist, wie das langsamste Schiff. Weil die schwächsten Schüler das Lerntempo bestimmen, werden begabtere Schüler in ihrer Leistung behindert und müssen sich den schwächeren anpassen.
- + Das erste Ziel der Gesamtschule ist nicht Leistung um jeden Preis. Soziale Integration ist oberstes Ziel der Gesamtschule. Es wäre jedoch ein Mißverständnis, dies mit Leistungsfeindlichkeit und Anpassung gleichzusetzen“ (NÖTH 1979, S. 16).

NÖTH bestätigt den Einwand gegen die Gesamtschule dann, wenn das Schnelllernen allein als Ziel der Schule von Bedeutung ist. Dieses Ziel verfolgt die Gesamtschule aber nicht. Ihr Anliegen ist das soziale Lernen. Diesen Aspekt der Gesamtschule hebt NÖTH besonders hervor. NÖTH führt eine internationale Untersuchung (IEA 1968) von Schülerleistungen im Fach Mathematik an und zeigt damit, dass die allgemeine Leistungsfähigkeit in der Gesamtschule nicht vernachlässigt wird. Die Auf-

gabe in der Gesamtschule liegt darin, die Leistungsfähigkeit und Bereitschaft der Schüler so zu fördern, dass sie ihre Fähigkeiten optimal entwickeln können und dazu bedarf es gut ausgebildeter Lehrer (vgl. NÖTH 1979, S. 22f). In Kapitel 6.5 wird auf die PISA Studie aus dem Jahr 2006 hingewiesen, welche die neuesten Ergebnisse im Hinblick auf Chancengerechtigkeit und soziales Lernen präsentiert.

## **5.2 Geistige Orientierungslosigkeit – Erziehung zu Toleranz und Mündigkeit**

- „Die Gesamtschule will allen alles sein und muß so notwendig ihr Ziel verfehlen. Sie produziert geistige Orientierungslosigkeit, statt Halt zu geben und Richtung zu weisen. Sie verfehlt so den wichtigsten Erziehungsauftrag der Schule.
- + Die Gesamtschule will zu Mündigkeit, Selbständigkeit und Freiheit erziehen. Diese Ziele widersprechen jeder dogmatischen Verengung und ideologischen Fixierung. Sie erfordern Toleranz und Solidarität“ (NÖTH 1979, S. 33).

NÖTH argumentiert, dass Gegner der Gesamtschule an einer Reform im Schulwesen zweifeln und der Reform keine geistige Grundlage zusprechen. Die neue Wertorientierung würde nicht der alten entsprechen und dadurch auch nicht anerkannt. Dies hätte zur Folge, dass das Programm der Erziehung in Orientierungslosigkeit münden würde. Für die Befürworter der Gesamtschule, so NÖTH, dient der Vorwurf der Orientierungslosigkeit als Kompliment. Diesem Vorwurf, der aus einer erstarrten, dogmatischen Richtung komme, sehen die Befürworter gelassen entgegen. Sie sehen darin die Verwirklichung der fortschrittlichen Ziele der Gesamtschule. NÖTH zeigt auf, dass sich die Gesamtschule hinsichtlich ihrer geistigen und moralischen Ansprüche verteidigen muss. Dies geschieht im Messen der Ergebnisse. Auch das traditionelle Schulsystem muss sich diesen Messungen unterziehen. Doch ein Versagen des traditionellen Schulsystems bei den Messungen, so NÖTH, ist noch keine Rechtfertigung für die Gesamtschule (vgl. NÖTH 1979, S. 37f).

### **5.3 Sozialistische Kaderschmiede – Modell für eine bessere Zukunft**

- „Die postulierten und offen ausgesprochenen Ziele der Gesamtschule sind zu begrüßen. Doch zeigt die Praxis in der Bundesrepublik und im sozialistischen Schweden, daß die Gesamtschule diese Ziele nicht erreichen kann. Da auch die Gesamtschulbefürworter dies wissen müssen, kann es ihnen nur um ein anderes Ziel gehen: die sozialistische Indoktrination der Kinder, um so den politischen Umsturz in den Herzen der Wehrlosen vorzubereiten, der an den Wahlurnen bisher nicht gelungen ist.
- + Die Gesamtschule will bestehende Benachteiligungen von Kindern aufheben, soweit dies mit schulischen Mitteln möglich ist. Sie geht darüber hinaus von den besten Traditionen der europäischen Aufklärung aus und will den Menschen zu Freiheit und Selbstbestimmung befähigen. Dabei nimmt die Gesamtschule auch Konflikte mit den gesellschaftlichen Kräften in Kauf, die der Freiheit und Selbstbestimmung aller (und nicht nur bestimmter Schichten) im Wege stehen. Sie verläßt dabei freilich nicht den Rahmen der freiheitlich demokratischen Grundordnung des Gemeinwesens“ (NÖTH 1979, S. 39).

NÖTH weist darauf hin, dass es sich bei der Einrichtung von Gesamtschulen um eine Schulreform und nicht um eine Revolution handle. Die Betonung des mündigen Bürgers, der sich aus seinen Abhängigkeiten lösen solle, bedeute nicht, dass die Gesamtschule einen willenlosen Kader schmieden wolle. Die Gesamtschule verfolge einzig das Ziel, selbstbewusste, kritische Bürger für eine demokratische Gesellschaft zu erziehen. NÖTH macht darauf aufmerksam, dass bei jeglichem Streit nicht vergessen werden darf, dass es eine Übereinstimmung in den grundlegenden Zielen von Schule und Unterricht gibt. Die Auseinandersetzung über die Wege zu diesen Zielen, bietet die beste Möglichkeit, um geeignete Formen für Schule und Unterricht zu entwickeln (vgl. NÖTH 1979, S. 43f).

### **5.4 Mängel des dreigliedrigen Schulsystems**

- „Die Mängel des dreigliedrigen Bildungssystems sind unstreitig vorhanden. Sie entzündeten sich besonders am Gymnasium. Doch wird die Situation entweder falsch eingeschätzt oder die Mängel lassen sich durch Verbesserung



der Ausstattung leicht beheben. Das Konzept der Dreigliedrigkeit jedoch ist nach wie vor richtig und bleibt zukunftsweisend.

- + Die Mängel des dreigliedrigen Schulsystems sind so gravierend, daß zu ihrer Behebung auch entscheidende Veränderungen des Schulsystems ins Auge gefaßt werden müssen. Das bisherige Schulsystem ist nicht zu halten, weil es  
1. zu früh ausliest 2. nur negativ ausliest 3. nach Mittelschichtkriterien ausliest  
4. den Eltern für ihre Kinder Schullaufbahnentscheidungen zumutet, die sie oft überfordern“ (NÖTH 1979, S. 44).

NÖTH führt an, dass die frühe Auslese der Kinder sich nicht mit Interpretationen von Intelligenzmessungen rechtfertigen lasse. Er spricht das Problem der negativen Auslese an. Diese Auslese nach unten, die zu einem sehr frühen Zeitpunkt erfolgt, stellt ein Problem dar.

Wenn an Gymnasien und Universitäten weniger Kinder aus Arbeiterfamilien repräsentiert sind, führt es zu einem gesellschaftlichen Problem. Begabten Kindern aus diesen Familien bleibt der Weg ins Gymnasium aufgrund der Erziehung und Lebenserfahrungen des Arbeiters oftmals verschlossen. Eine Änderung hinsichtlich der Struktur der Schule wäre eine logische Folgerung, um der gesellschaftlichen Selektivität entgegen zu wirken (vgl. NÖTH 1979, S. 51).

## 5.5 Der überlastete, unqualifizierte Einheitslehrer

- „Die Gesamtschule will die historisch entstandenen, unterschiedlichen Arten von Lehrerpersönlichkeiten umkrempeln zu Einheitslehrern. Dies schafft nicht nur bei allen Beteiligten Verdruß. Es überlastet den Lehrer und degeneriert das berufliche Ethos zur Funktionärsmentalität.
- + Die Gesamtschule verlangt sehr viel von den Lehrern. Wenn man ihnen aber die notwendigen Entscheidungsfreiheiten gibt, werden sie auch neue Möglichkeiten der Arbeitsfreude in Gesamtschulen erleben können, mehr zum Erzieher aller menschlichen Fähigkeiten sich entfalten können und nicht zum Praktiker degenerieren“ (NÖTH 1979, S. 78).

NÖTH spricht hier die Problematik der Ausbildung und Motivation der Lehrer als generelles Problem der Schule an. Es darf auch nicht auf die unterschiedlichen standespolitischen Interessen der betroffenen Verbände vergessen werden. NÖTH merkt

an, dass die Gymnasiallehrer für sich den weniger guten Ruf der Volksschullehrer in der Gesellschaft fürchten (vgl. NÖTH 1979, S. 83).

## **5.6 Gesamtschule – das bessere Schulsystem?**

HANISCH (1988) stellt sich am Ende seiner Metauntersuchung die Frage, ob die integrierte Gesamtschule das bessere Schulsystem sei. Er ist zu der Ansicht gekommen, dass im kognitiven Bereich, weder im traditionellen Schulsystem noch im Gesamtschulsystem, eine klare Überlegenheit bei den vorhandenen Ergebnissen zu finden war. Hervorzuheben ist einzig der Aspekt der Intelligenzförderung im Bereich der schwächer begabten Kinder. Diese zu fördern, gelingt nach HANISCH in der integrierten Gesamtschule besser als im traditionellen Schulsystem.

Eine klare Überlegenheit der integrierten Gesamtschule konnte nach HANISCH dieses System im affektiven Bereich erzielen. So sind die Ergebnisse zur Einstellung der Schüler zur Schule, zu ihren Mitschülern und Lehrern im integrierten besser als im traditionellen Schulwesen. Positive Ergebnisse der integrierten Gesamtschule konnten auch zu den Aspekten Einstellung zur Schulleistung, Leistungsmotivation und Disziplin festgestellt werden. HANISCH folgert daraus, dass das integrierte Gesamtschulsystem bessere Rahmenbedingungen für ein positives Schulklima bietet. Des Weiteren würde ein positives Schulklima sich auf die Förderung der affektiven Persönlichkeitsmerkmale auswirken. Im Hinblick auf die Chancengleichheit war das integrierte Schulwesen besser im Stande Unterschichtkindern einen höheren Abschluss zu gewähren. Kinder aus anderen Schichten wurden durch diese Tatsache nicht benachteiligt.

HANISCH ist zu der Ansicht gekommen, dass eine integrierte Gesamtschule dann dem traditionellen Schulsystem überlegen ist, wenn „Leistungsstand, affektives Empfinden und Chancengerechtigkeit als Indikatoren“ (HANISCH 1988, S. 252) gelten, um Schulsysteme miteinander zu vergleichen (vgl. HANISCH 1988, S. 250f).

## 6 Ergebnisse bisheriger Studien

Dieses Kapitel soll die in Abschnitt 1.2 erwähnten Studien näher beleuchten. Die erste Studie beginnt mit der Erläuterung der Sichtweisen von Eltern, erhoben von FEND, die im Rahmen der Gesamtschulversuche in Deutschland 1982 festgestellt wurden. Die zweite Studie stellt die Elternbefragung (PETRI 1984) zur Versuchsschule „Gesamtschule“ im Rahmen der „Evaluation der Schulversuche in den Schulen der Zehn- bis Vierzehnjährigen“ dar. Die dritte Studie, durchgeführt vom Meinungsforschungsinstitut IFES im Auftrag der Arbeiterkammer NÖ, untersucht den Informationsstand niederösterreichischer Eltern in Bezug auf die Schlagworte „Ganztagsschule, Tagesheimschule, Gesamtschule und gemeinsame Grundschule“. Die nächste Studie, wiederum durchgeführt vom Meinungsforschungsinstitut IFES im Auftrag vom Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur, behandelt die Sichtweisen der untersuchten Personen zu einer gemeinsamen Schule der 10 bis 14-Jährigen. Den Abschluss dieses Kapitels soll die PISA Studie aus dem Jahr 2006 bilden. Aus dieser Studie wird der Aspekt der familiären Herkunft im Zusammenhang mit der Schülerleistung näher dargestellt.

### 6.1 Sichtweisen von Eltern FEND 1982

Bildungserwartungen und die soziale Herkunft der Eltern, so FEND, spielen eine zentrale Rolle bei der Befürwortung bzw. der Ablehnung einer Gesamtschule. Eltern der gehobenen sozialen Schicht haben hohe Bildungserwartungen an ihre Kinder. Wenn das Kind gymnasiumreif ist, ist es für diese Eltern eine Frage des Prestiges, dass ihre Kinder das Gymnasium besuchen. Eltern, deren Kinder eher für die Hauptschule geeignet wären, sehen in der Gesamtschule eine Schule der Hoffnung.

KUTHE führt folgende negative Gründe von Eltern an, die eine Gesamtschule eher ablehnen würden.

- „Eltern, die gegenüber der Gesamtschule politisch-ideologische Vorbehalte haben,
- Eltern, die ihr Kind für besonders begabt, klug intelligent und gymnasialreif halten,
- Eltern, die standortungünstig wohnen,

- Eltern, die aufgrund der Familiensituation den Ganztagsbetrieb nicht befürworten,
- Eltern, die auf die Leistung und ‚Kulturtechniken‘ Wert legen“ (KUTHE zit. nach FEND 1982, S. 466).

Die Befürwortung der Gesamtschule könnte nach KUTHE folgende Motive haben.

- „Eltern, die bildungsunsicher sind,
- Eltern, die schlechte Erfahrungen mit dem Gymnasium hatten,
- Eltern, die den Ganztagsbetrieb als Entlastung empfinden, etwa wenn sie beide berufstätig sind,
- Eltern, die die Gesamtschule als Teil des Ortes und Ortsteiles ansehen,
- Eltern, die keine eindeutige Begabung bei ihrem Kind feststellen,
- Eltern, die auf soziales und angstfreies Lernen Wert legen,
- Eltern aus der Arbeiterschaft (KUTHE zit. nach FEND 1982, S. 466f).

FEND weist darauf hin, dass es sich hier nur um Gründe für oder gegen eine Gesamtschule handelt, die nicht empirisch belegt wurden. Die von KUTHE angeführten Gründe dienen FEND als Basis zur Erforschung der Elternsichtweisen (vgl. FEND 1982, S. 464ff).

Für diese vorliegende Arbeit wird die Frage, ob Eltern die besonderen Zielsetzungen der Gesamtschule wahrnehmen, näher beleuchtet, die FEND sich im Rahmen der Auswertung der Daten aus dem Jahre 1973 und 1977 stellte. Die Anliegen der Gesamtschule sind größere Chancengleichheit, die Selektivität zu verhindern und die optimale Förderung jedes einzelnen Kindes. Als Ergebnis der Eltern, dessen Kind eine Gesamtschule besuchte, konnte FEND erheben, dass eine stärkere Förderung des Kindes in einer Gesamtschule wahrgenommen wird. Als interessanten Aspekt merkt FEND an, dass die Förderbemühungen unterschiedlich von Eltern leistungsschwacher bzw. leistungstarker bzw. von Eltern unterschiedlicher sozialer Schichten aufgenommen wurden. Hier zeigt sich, dass Eltern von leistungstarken Kindern, die Zuwendung zu leistungsschwachen Kindern besonders deutlich merkten. Hingegen wurde bei Eltern, deren Kinder eher leistungsschwach sind, diese besondere Zuwendung nicht erkannt. Verglichen mit der sozialen Stellung der Eltern bedeutet das, dass Eltern der Oberschicht der Gesamtschule eine ausgleichende Zuwendung zuschreiben. Von Eltern aus der Grundschicht wird dieser Aspekt nicht wahrgenommen. FEND stellt sich die Frage, warum gerade Eltern aus der Oberschicht die Theorie der Gesamtschule besonders wahrnehmen. Seine interpretierende Antwort dar-

auf wäre, die mögliche ambivalente Einstellung der Eltern aus der Oberschicht, dass die besondere Zuwendung zu den schwachen Kindern, den Statuserhalt der eigenen Kinder zur Folge hätte. Die besondere Zuwendung zu den Kindern wurde anhand von Förderbemühungen der Schule beurteilt. Die Förderbemühungen wurden durch drei Items im Fragebogen erhoben. Der Autor stellt sich weiters die Frage, ob die tatsächliche Wahrnehmung der Zuwendung zum Schüler eine andere ist, als diese in der Theorie gefordert wird. Daher würde auch von den betroffenen Eltern, diese besondere Zuwendung nicht wahrgenommen werden. FEND weist darauf hin, dass die Datenlage nicht ausreichend erscheint, um zwischen diesen Interpretationen entscheiden zu können (vgl. FEND 1982, S. 473ff).

## **6.2 Ergebnisse der Elternbefragung PETRI 1984**

PETRI untersuchte am Ende der 8. Schulstufe Eltern, deren Kinder in die Versuchsschule „Gesamtschule“ gingen und Eltern, deren Kinder im traditionellen Schulsystem, also AHS und HS, untergebracht waren. Hinzuzufügen ist, dass in der Versuchsschule eine innere Differenzierung in sogenannte Niveaus stattfand. Niveau I entsprach dem höchsten, Niveau II dem mittleren und Niveau III dem niedrigsten Leistungsvermögen eines Kindes. Das traditionelle Schulsystem unterteilte die HS noch in einen ersten und in einen zweiten Klassenzug. Im ersten Klassenzug befanden sich die leistungstärkeren, im zweiten die leistungsschwächeren Kinder. PETRI versuchte mittels Fragebogen, drei Themenschwerpunkte zu erfragen. Es sollten eventuelle Schwierigkeiten des Kindes, den schulischen Anforderungen zu genügen, die Einstellungen der Lehrer zum Kind und die Kontakte der Eltern mit den Lehrern erhoben werden (vgl. PETRI 1984, S. 102).

Die Untersuchung zeigte folgende Ergebnisse. PETRI konnte feststellen, dass Eltern von AHS-Schülern häufiger als Eltern von Niveau I-Schülern Schwierigkeiten des Kindes, in Bezug den Anforderungen zu genügen, betonten. Eltern von AHS-Schülern hatten öfter Angst, dass die Klasse wiederholt werden muss und halfen mehr bei Hausübungen. PETRI stellte weiter fest, dass auch Eltern von HS I-Schülern häufiger die Angst vor dem Wiederholen einer Klasse als Eltern von Niveau II-Schülern nannten. Zum Thema Einstellung des Lehrers gegenüber dem Kind stellte PETRI eine 90%ige positive Einstellung bei den befragten Eltern fest. Die Lehrer wurden sowohl in der Versuchsschule als auch im traditionellen System als gerecht und verständnisvoll empfunden. Seitens der Eltern der AHS-Schülern konnte PETRI erheben, dass nach Meinung dieser die Schüler streng behandelt wurden. Der Aspekt

Kontakt der Eltern mit den Lehrern wurde nach Angabe PETRIS am häufigsten von Eltern, deren Kinder die AHS besuchten, genannt. PETRI merkt an, dass in den Versuchsschulen oft auch außerhalb der Sprechstunden Kontakte mit den Lehrern stattfanden (vgl. PETRI 1984, S. 21f).

Für diese vorliegende Arbeit ist die Einstellung der Eltern zur Gesamtschule von Bedeutung. Allerdings wurden nur Eltern von Versuchsschülern befragt, da PETRI zum damaligen Zeitpunkt den Kenntnisstand von Eltern aus dem traditionellen Schulsystem als nicht ausreichend beurteilte.

PETRI konnte feststellen, dass Eltern von Niveau I-Schülern für ihr eigenes Kind mit großer Mehrheit die Gesamtschule der AHS als auch der HS vorzogen. Eltern von Niveau III-Schülern würden die HS bevorzugen. Als Grund für diese Bevorzugung nennt PETRI die schlechteren Noten der Schüler in den Realfächern wie Geschichte und Sozialkunde, Physik und Chemie usw., welche sie in den Stammklassen mit leistungsfähigeren Schülern konkurrieren lassen. Der Aspekt des begabten Kindes ergab für die verschiedenen Schularten unterschiedliche Ergebnisse. PETRI führt an, dass Eltern von Niveau I-Schülern mit einem geringen Anteil die AHS gegenüber der Gesamtschule bevorzugen würden. Eltern deren Kinder in niedrigere Niveaus eingestuft sind, würden eher eine AHS für ein begabtes Kind bevorzugen. PETRI begründet dies mit der Annahme, dass die Auffassungen dieser Eltern eher theoretischer Natur sind als die erfahrungsgeleiteten Urteile in Bezug auf ihr Kind. Eltern von Schüler aus niedrigeren Niveaus sehen die AHS für ein begabtes Kind als die bessere Schule an. PETRI merkt abschließend an, dass die Aussagen der Eltern dann interpretiert werden können, wenn bekannt wäre, mit welchem Informationsstand über Organisation und Unterricht der verschiedenen Schularten das Urteil gefällt wurde (vgl. PETRI 1984, S. 22).

### **6.3 Ergebnisse der IFES-Untersuchung 2005 im Auftrag der Arbeiterkammer NÖ**

Die Arbeiterkammer NÖ beauftragte im Jahr 2005 das Meinungsforschungsinstitut IFES, den Informationsstand von 800 niederösterreichischen Eltern in Bezug auf deren Einstellung zur gemeinsamen Grundschule und zur Ganztagschule zu erheben. Für die vorliegende Arbeit wird der Aspekt „Einstellung zur gemeinsamen Grundschule“ näher betrachtet. Das Meinungsforschungsinstitut definierte die gemeinsame Grundschule als Schule der 6 bis 14-Jährigen in seiner Untersuchung. Als Ergebnis

zum Informationsstand der Eltern zu einer gemeinsamen Grundschule konnte festgestellt werden, dass die Hälfte der befragten Eltern nicht genau Bescheid wissen würden, was damit gemeint wäre. Eltern wurden auch danach gefragt, was sie mit einer Gesamtschule der 6 bis 14-Jährigen verbinden. 66 % antworteten darauf, dass sie damit das Konzept einer neuen Schulform verbinden würden, welches eine viel stärkere individuelle Förderung der Kinder in den Mittelpunkt stellen würde. IFES stellte fest, dass sich die Einstellung der Eltern verändert, wenn sie über die Inhalte besser Bescheid wissen. Es konnte erhoben werden, dass 78 % der Eltern für eine Gesamtschule der 6 bis 14-Jährigen wären, unter der Voraussetzung, dass ihr Kind stärkere individuelle Förderung erhalten würde. Bei den Eltern, die sich gegen eine gemeinsame Schule aussprachen, wurden als Hauptgründe die Gleichmacherei bei unterschiedlich begabten Kindern, keine individuelle Förderung und die Verschlechterung des Niveaus genannt. Als Schlussfolgerung dieser Untersuchung fordert die Arbeiterkammer NÖ mehr Information und sachliche Aufklärung für die Eltern (vgl. [http://noe.arbeiterkammer.at/pictures/d31/Bildungsstudie\\_2005.pdf](http://noe.arbeiterkammer.at/pictures/d31/Bildungsstudie_2005.pdf)[25.08.2008]).

#### **6.4 Schul-Monitoring: Bevölkerungsbefragung zum Schul- und Bildungswesen 2007**

Ein Teilaspekt dieser Untersuchung befasste sich mit dem Thema gemeinsame Schule der 10 bis 14-Jährigen. Diese Untersuchung verweist auch auf die Untersuchung der Arbeiterkammer NÖ und merkt an, dass auch zum Zeitpunkt dieser Untersuchung nicht davon ausgegangen werden kann, dass von einem ausreichenden Informationsstand zur Gesamtschule gesprochen werden kann. Es wurde versucht, zwei inhaltliche Aspekte, in dieser Befragung zu erheben. Auf der einen Seite wurde danach gefragt, ob eine Trennung in unterschiedliche Schulformen erst mit 14 Jahren erfolgen solle. Auf der anderen Seite sollte festgestellt werden, ob unter der Prämisse innere Differenzierung und Individualisierung die Gesamtschule als Schulmodell unter den Befragten bevorzugt werden würde. Als Ergebnis zum ersten Aspekt konnte erhoben werden, dass der Anteil der Befürworter in allen Bevölkerungsgruppen einer späteren Trennung der Kinder überwiegt. Es wird jedoch darauf hingewiesen, dass der Anteil der Befürworter in den einzelnen Bevölkerungsgruppen unter 50 % der Befragten liegt. Auf das Gesamtergebnis bezogen bedeutet das,

dass 32 % die spätere Trennung grundsätzlich für eine gute Sache halten und 45 % zumindest für überlegenswert. Die breite Bevölkerungsmehrheit würde aber ein Schulmodell, welches die frühzeitige Selektion vermeidet, in Betracht ziehen. Bei der Aufteilung der Befragten in Lehrer, Schüler und Eltern konnte eine 75 bis 79%ige Mehrheit erhoben werden, die eine gemeinsame Schule für überlegenswert halten würden. Der Aspekt der stärkeren individuellen Förderung in einer gemeinsamen Schule wird von 62 % der Befragten begrüßt. Unter dieser Voraussetzung wäre eine gemeinsame Schule denkbar. Bei der Antwortverteilung nach Lehrer, Schüler und Eltern konnte unter den Lehrern eine 61%ige, bei den Schülern ebenfalls eine 61%ige und bei den Eltern eine 64%ige Zustimmung erfasst werden. Als Einflussvariable wird in der Untersuchung die Bildungsschichtzugehörigkeit genannt. Hier wurde festgestellt, dass unter den Pflichtschulabsolventen nur 45 % für eine gemeinsame Schule wären. Hingegen konnte bei den Befragten mit Matura eine 70%ige Zustimmung für eine Gesamtschule erhoben werden, unter der Voraussetzung, dass stärker individuell gefördert werden würde (vgl. [http://www.bmukk.gv.at/medienpool/15366/sm\\_2007.pdf](http://www.bmukk.gv.at/medienpool/15366/sm_2007.pdf) [25.08.2008]).

## 6.5 PISA 2006

PISA (Programme for International Student Assessment) ist ein OECD-Projekt, welches alle drei Jahre durchgeführt wird. Diese Studie soll aussagekräftige Leistungs- und Trendindikatoren erheben, welche 15 bzw. 16-jährige Schüler am Ende der Pflichtschulzeit erworben haben. PISA 2006 konzentrierte sich auf die Kompetenzen im Bereich der Mathematik, Naturwissenschaft und des Lesens.

Die Zusammenfassung der ersten Ergebnisse dieser Studie wurde von SCHREINER erstellt. Aus dieser Studie wird der für diese Diplomarbeit relevant erscheinende Zusammenhang von familiärer Herkunft und Leistung näher dargestellt, der von BREIT und SCHREINER erstellt wurde. BREIT und SCHREINER weisen darauf hin, dass in allen teilnehmenden Ländern der PISA Studie familiäre Faktoren die Schülerleistungen wenig beeinflussen. (An sich lässt sich das nicht aus den Daten folgern, nur dass ein Zusammenhang besteht. Es könnte auch eine dritte Variable, wie etwa eine höhere Intelligenz der Grund sein.) Die Stärke des Zusammenhangs von familiärer Herkunft und Kompetenz schwankt enorm zwischen den Ländern. BREIT und SCHREINER füh-



ren Finnland an, wo der familiäre Hintergrund wenig die Schülerleistungen beeinflusst. In Österreich dagegen wird ein mittelstarker Zusammenhang zwischen familiärer Herkunft und Leistung erhoben. BREIT und SCHREINER nennen als Ziel jeden Schulsystems, jedem Kind, unabhängig von seiner Herkunft, eine möglichst gute Bildung zukommen zu lassen. In diesem Zusammenhang definieren die Autoren Chancengerechtigkeit als Abbau von sozialen Ungleichheiten. Weiters darf der Bildungserfolg nicht von familiären Faktoren abhängen. Diese Zielvorstellung scheint nach Ansicht der Autoren, in Österreich nicht genügend erreicht zu sein. Inwieweit der sozioökonomische Status und die Bildung der Eltern die Leistungen der Kinder beeinflussen, wird von den Autoren aufgezeigt. Der sozioökonomische Status leitet sich aus dem Beruf, in Bezug auf Ausbildung und Einkommen ab. BREIT und SCHREINER weisen darauf hin, dass in Ländern wie Finnland und Schweden, in denen es ein Gesamtschulsystem gibt, die Schüler eine hohe Kompetenz im Bereich Naturwissenschaft erreichen, unabhängig von ihrer sozioökonomischen Herkunft. Im Vergleich zu Österreich hängen die Schülerleistungen im Bereich Naturwissenschaft und Lesen im mittleren Ausmaß vom sozioökonomischen Status der Eltern ab. Die Bildung der Eltern hat insofern auf die Schülerleistungen einen Einfluss, da erhoben werden konnte, dass in Österreich Schüler, deren Eltern einen höherwertigen Bildungsabschluss besitzen, im Mittel bessere Leistungen in den Naturwissenschaften und im Lesen erbringen.

Ein weiterer Punkt der von BREIT und SCHREINER erhoben wurde, ist der Zusammenhang zwischen Spitzenleistungen von Schülern und bildungsnahen Familien. In Österreich erreichen Schüler aus bildungsnahen Familien überdurchschnittlich oft Spitzenleistungen. Hingegen sind Schüler aus bildungsfernen Familien überproportional unter den Leistungsschwächeren vertreten. BREIT und SCHREINER weisen darauf hin, dass familiäre Faktoren häufig in engem Zusammenhang mit Schulleistung, Schulkarriere und Bildungsabschlüssen stehen. Die berufliche Position der Eltern, das Einkommen, die Bildung und die sozioökonomische Stellung in der Gesellschaft sind Variablen, die die Schülerleistungen beeinflussen. (Siehe oben!) In der Spitzengruppe wurde erhoben, dass 60 % der Schüler aus einem Elternhaus mit Matura oder einer daran anschließenden Ausbildung stammen. Der Anteil von Schülern in der Spitzengruppe mit Eltern, deren Ausbildung nicht über den Pflichtschulabschluss hinausreicht, liegt bei 4 %. Die Risikogruppe umfasst Schüler, welche die einfachsten Auf-

gaben des jeweiligen Kompetenzbereiches nicht entsprechend lösen konnten. Der Anteil der Risikoschüler, deren Eltern nur einen Pflichtschulabschluss besitzen, liegt im Bereich der Naturwissenschaft bei 20 %, im Bereich Lesen bei 15 % und im Bereich Mathematik bei 17 %. BREIT und SCHREINER merken an, dass der Anteil der Risikoschüler, deren Eltern Matura oder eine daran anschließende Ausbildung besitzen, in allen drei Bereichen deutlich unterrepräsentiert ist. Allerdings liegt der Anteil zwischen 24 und 26 % und lässt erkennen, so BREIT und SCHREINER, dass Bildungsnähe des Elternhauses besondere Leistungsschwächen nicht gänzlich ausschließt (vgl. [www.bifie.at/sites/default/files/publikationen/2007-12-04\\_pisa-2006ersteergebnisse.pdf](http://www.bifie.at/sites/default/files/publikationen/2007-12-04_pisa-2006ersteergebnisse.pdf) [17.04.2009]).

## 6.6 Resumée

Aus der Untersuchung von FEND wurde der Aspekt der Zielsetzung aus der Gesamtschule angeführt. FEND ging der Frage nach, ob Eltern die Zielsetzung (Chancengleichheit, Selektivität, optimale Förderung des Kindes) der Gesamtschule wahrnehmen würden. Als Ergebnis konnte erhoben werden, dass eine stärkere Förderbemühung in der Gesamtschule erkannt wurde. Als interessanter Aspekt wurde hervorgehoben, dass eher Eltern aus der Oberschicht die ausgleichenden Förderbemühungen der Gesamtschule wahrgenommen haben. Eltern aus unteren Schichten haben diese Förderbemühungen nicht erkannt.

Für die vorliegende Arbeit stellt sich die Frage, ob Eltern mit einer gemeinsamen Schule der 10 bis 14-Jährigen aus heutiger Sicht die Ziele Chancengerechtigkeit, soziale Integration und Individualisierung verbinden würden.

Die Studie von PETRI stellt die Erfahrungen der Eltern, deren Kinder eine Gesamtschule besuchen und der Eltern, deren Kinder sich im traditionellen Schulsystem befinden, gegenüber. Als Ergebnis wäre festzuhalten, dass Eltern, deren Kinder sich auf der höchsten Niveaustufe befinden, die Gesamtschule der AHS und der HS bevorzugen würden. Hingegen würden Eltern, deren Kinder sich auf der niedrigsten Niveaustufe befinden, der HS den Vorzug geben. Als Grund für diese Bevorzugung führt PETRI die schlechtere Benotung in den Realien in der Gesamtschule an.

In dieser Studie wurden die Erfahrungen der Eltern mit einer Gesamtschule festgehalten. Eltern mit Kindern auf der höchsten Niveaustufe würden eine Gesamtschule bevorzugen. Allerdings konnte in Hinblick auf Eltern, deren Kinder sich auf der niedrigsten Niveaustufe befinden, diese Zustimmung zu einer Gesamtschule nicht bestätigt werden. Es ist zu erkennen, dass unter bestimmten Umständen die Gesamtschule von bestimmten Eltern bevorzugt wird. Für die vorliegende Arbeit gilt es festzustellen, ob eine gemeinsame Schule der 10 bis 14-Jährigen von Eltern aus jeder Schicht angenommen werden würde.

Die IFES-Untersuchung aus dem Jahr 2005 versuchte den Informationsstand von niederösterreichischen Eltern, über eine gemeinsame Schule zu erfassen. Das Ergebnis der Untersuchung verdeutlicht, dass die Hälfte der Eltern nicht genau über eine gemeinsame Schule und deren Ziele Bescheid wissen. Der Vorzug einer gemeinsamen Schule wird dann gegeben, wenn der Aspekt der stärkeren Förderung im Zusammenhang mit dieser Schule genannt wird.

Der Informationsstand von Eltern ist ein wesentlicher Punkt, ob eine gemeinsame Schule bevorzugt wird oder nicht. In der vorliegenden Arbeit wird dieser Aspekt von Bedeutung sein, da Eltern nach ihrer Sichtweise und deren Assoziationen mit einer gemeinsamen Schule der 10 bis 14-Jährigen befragt werden.

Die Bevölkerungsbefragung zum Schul- und Bildungswesen aus dem Jahr 2007 versuchte zwei Aspekte zu erheben, die mit einer gemeinsamen Schule der 10 bis 14-Jährigen in Verbindung gebracht werden. Einerseits sollte erhoben werden, ob unter den Befragten die Trennung in unterschiedlichen Schulformen erst mit 14 Jahren erfolgen soll. Andererseits wurde der Frage nachgegangen, ob die Gesamtschule dann bevorzugt wird, wenn stärker individualisiert und differenziert wird. Als Ergebnis konnte festgehalten werden, dass eine spätere Selektion unter den Befragten in Betracht gezogen wird und dass aufgrund der stärkeren individuellen Förderung eine gemeinsame Schule von 62 % der Befragten begrüßt wird. Die Bildungsschichtzugehörigkeit wird in der Untersuchung als Einflussvariable genannt. Das bedeutet, dass unter den Pflichtschulabsolventen nur eine 45%ige Zustimmung zu einer gemeinsamen Schule erhoben werden konnte und unter den Befragten mit Matura eine 70%ige Zustimmung festgestellt wurde.

Der aus der Literatur erarbeitete Kenntnisstand des Verfassers dieser Arbeit lässt darauf schließen, dass die Bildungsschicht die Zustimmung oder Ablehnung einer gemeinsamen Schule beeinflusst.

PISA 2006 befasste sich mit den Schülerleistungen von 15 bis 16-Jährigen im Bereich der Mathematik, Naturwissenschaft und des Lesens. Für die vorliegende Arbeit wurde der Zusammenhang von familiärer Herkunft und Leistung herausgearbeitet. In Ländern, in denen es Gesamtschulsysteme gibt, scheint der familiäre Hintergrund die Schülerleistungen wenig zu beeinflussen. Hingegen wurde in Österreich ein mittelstarker Zusammenhang erhoben. Als Ergebnis dieser Untersuchung kann festgehalten werden, dass die berufliche Position der Eltern, das Einkommen, die Bildung und die sozioökonomische Stellung in der Gesellschaft Variablen sind, welche die Schülerleistungen beeinflussen.

## 7 Einflüsse bei der Schulwahl

In diesem Kapitel wird der Versuch unternommen, die unterschiedlichen Einflüsse, welche auf Eltern bei der Schulwahl wirken, näher darzustellen. In Österreich findet für das Kind und dessen Eltern der Entscheidungsprozess in der vierten Volksschulklasse statt. Geht das Kind in die Hauptschule oder in das Gymnasium? Welche Kriterien sind für Eltern von Bedeutung, um die aus ihrer Sicht richtige Wahl für eine Schulart zu treffen?

Bei der Beantwortung dieser Fragen wird die Untersuchung „Determinanten der Schulwahl beim Übergang in die Sekundarstufe I“, durchgeführt 1996, aus Deutschland herangezogen. Der Verfasser dieser Arbeit greift auf eine deutsche Studie zurück, da zu dieser Thematik keine passende Studie aus Österreich angeführt werden kann. Diese Untersuchung von MAHR-GEORGE befasst sich mit den Bildungsentscheidungen von Eltern beim Übergang in die Sekundarstufe I. Aus dieser Untersuchung werden zwei angeführte Theorien für diese vorliegende Arbeit herangezogen, um Antworten zu den zuvor gestellten Fragen zu finden. Einerseits sind das die Theorie des Reproduktions-Ansatzes nach BOURDIEU und andererseits die Theorie der rationalen Wahl nach ESSER. Danach werden für diese Arbeit einige relevante Ergebnisse angeführt.

### 7.1 Der Reproduktions-Ansatz

MAHR-GEORGE erklärt den Reproduktions-Ansatz folgendermaßen: „Um eine bestimmte Position in der Gesellschaft erreichen zu können, ist das Vorhandensein und der Einsatz von Kapital notwendig, wobei BOURDIEU (1983, 1992) hier zwischen dem ökonomischen, dem sozialen und dem kulturellen Kapital unterscheidet“ (MAHR-GEORGE 1999, S. 51). Das ökonomische Kapital entspricht den materiellen Ressourcen einer Person. Das soziale Kapital sind die sozialen Beziehungen einer Person, die auch auf die Zugehörigkeit zu einer Gruppe schließen lassen. Das kulturelle Kapital bezieht sich sowohl auf die kognitiven als auch auf die affektiven Fähigkeiten einer Person. MAHR-GEORGE führt an, dass durch Vererbung diese Kapitalformen unterschiedlich beeinflusst werden können. Er geht davon aus, dass unter den verschiedenen Bevölkerungsgruppen der Kapitalbesitz variiert und innerhalb der Familie das Kapital vererbt wird. Das lässt MAHR-GEORGE den Schluss ziehen, dass eine Person aufgrund ihrer sozialen Herkunft mit einer unterschiedlichen Menge der angeführten Kapitalformen ihr Leben beginnt. Als Folge dieser Unterschiedlichkeit

nennt er die Chancenungleichheit, mit der Personen in ihr Leben starten. Mit dem verminderten Einsatz von Kapital ist die Wahrscheinlichkeit geringer, ein bestimmtes Ziel zu erreichen.

MAHR-GEORGE sieht auch in der Zielsetzung an sich einen Unterschied in den Bevölkerungsgruppen. Er nennt die elterliche Bildungsaspiration als ein Ziel an sich, welches in den verschiedenen Bevölkerungsgruppen unterschiedlich von Einstellungen, Normen und Werten beeinflusst wird. Die Zielerreichung ist abhängig von der jeweiligen Bedeutung für den Einzelnen.

MAHR-GEORGE weist darauf hin, dass BOURDIEU das kulturelle Kapital als Erklärung der Ungleichheit der schulischen Leistungen von Kindern aus unterschiedlichen Schichten anführt. BOURDIEU stützt sich dabei auf eine These von HENZ, die besagt, dass Kinder aus oberen Schichten der Gesellschaft besser auf die Anforderungen des Bildungswesens vorbereitet sind als Kinder aus unteren Schichten. BOURDIEU zieht daraus den Schluss, dass diese Kinder ein höheres Maß an kulturellem Kapital besitzen. Durch die Sozialisation wird wiederum dieses höhere Maß an kulturellem Kapital weiter vererbt.

MAHR-GEORGE bedient sich eines Konzeptes von BOUDON, das den Zusammenhang von kulturellem Kapital und Bildungskarriere klären soll. BOUDON spricht von einem primären und einem sekundären Effekt der sozialen Herkunft. Unter dem primären Effekt wird die schichtspezifisch, variierende Sozialisation in der Familie verstanden. Die bestimmte Entwicklung von Eigenschaften für den schulischen Erfolg, BOUDON nennt Motivation, Sprachgewandtheit, soziale Umgangsformen usw., wird durch die Sozialisation beeinflusst. Werte und Einstellungen in der Familie beeinflussen direkt die schulischen Leistungen des Kindes und somit auch die schulische Laufbahn. MAHR-GEORGE führt eine Untersuchung von STALLMANN (1990) an, die den direkten Einfluss der sozialen Herkunft auf die schulischen Leistungen in Form der erreichten Noten belegt. Als sekundärer Effekt wird der direkte Effekt der Herkunftsfamilie auf die Schulwahlentscheidung bezeichnet. Basis für diesen Effekt sind die schichtspezifisch, variierenden Einstellungen gegenüber Bildungseinrichtungen und der Bedeutung von Bildung für das Kind. Diese Einstellungen sind geprägt von den eigenen Bildungserfahrungen der Eltern und sind somit in Verbindung zu bringen mit dem kulturellen Kapital. BOUDON leitet daraus die sogenannten bildungsfernen und bildungsnahen Schichten ab. Die Untersuchung von STALLMANN (1990) zeigt, dass Arbeiterkinder bessere Noten brauchen, um die gleichen Übergangswahrscheinlichkeiten ins Gymnasium zu erhalten, als Kinder aus höheren Schichten. Die soziale Herkunft spielt eine signifikante Rolle bei der Schulwahl.

Als zentralen Nutzen der Bildung führt MAHR-GEORGE den Statuserhalt an. Die Bildung soll dem Kind dazu dienen, die soziale Stellung der Familie zu erreichen bzw. eine höhere Stellung in der Gesellschaft einzunehmen (vgl. MAHR-GEORGE 1999, S. 51f).

Zusammenfassend könnte der Reproduktions-Ansatz so verstanden werden, dass aufgrund der sozialen Herkunft, der Mensch sein Leben mit unterschiedlichen Voraussetzungen beginnt. Die Folge dieser unterschiedlichen Voraussetzungen ist die ungleiche Chancenverteilung. Derjenige, der mit besseren Bedingungen ausgestattet wird, hat auch die Möglichkeit mehr zu erreichen und diese wiederum weiter zu vererben. Der Zusammenhang zur Bildungskarriere eines Menschen ist dadurch gegeben, dass die soziale Herkunft dieses Menschen seinen Bildungsweg beeinflusst. Der Grund könnte in der Bildungsaspiration der Eltern gesehen werden. Eltern mit niedriger Bildung messen der Bildung eher weniger Bedeutung zu als Eltern mit höherer Bildung. Die Folgerung im traditionellen Schulsystem wäre, dass eine doppelte Benachteiligung wirken würde. Kinder aus bildungsfernen Schichten würden nicht nur aufgrund ihrer Herkunft benachteiligt werden, sondern auch noch aufgrund der Selektivität im traditionellen Schulsystem.

## 7.2 Die Theorie der rationalen Wahl

Die Theorie der rationalen Wahl beruht auf ESSER. MAHR-GEORGE versteht darunter das Ergebnis einer Kosten-Nutzen-Kalkulation in Bezug auf das menschliche Verhalten. Das bedeutet, dass der Handelnde die Vor- und Nachteile seiner Entscheidungsoptionen in Hinblick auf Kosten und Nutzen prüft. Die Wahl fällt auf das Ergebnis der vermeintlich günstigsten Entscheidung.

Die Rationalität der Entscheidung wird durch verschiedene Umstände beeinträchtigt, die nicht immer zur objektiv günstigsten Wahl führt. MAHR-GEORGE weist auf Umstände wie, Unvollständigkeit der vorhandenen Informationen, Stabilität von Kosten- und Nutzenfaktoren, Relativität von Kosten und Nutzen, Gewichtung der Kosten- und Nutzenfaktoren und Eindeutigkeit und Höhe von Kosten und Nutzen hin, welche die Rationalität der Entscheidung beeinflussen. Die Unvollständigkeit der vorhandenen Informationen bezieht sich auf das Fehlen von für die Entscheidung notwendigen Informationen. Dadurch kann es passieren, dass Alternativen falsch beurteilt werden bzw. gar nicht erkannt werden. Die Stabilität von Kosten- und Nutzenfaktoren kann nicht für jede Person zur selben Zeit konstant sein. Persönliche Vorlieben und Interessen spielen ebenso eine Rolle wie die individuellen Umstände einer Person. Al-

alternativen werden dadurch anders betrachtet und bewertet. Sowohl der Nutzen als auch die Kosten einer Handlung sind dem Lauf der Zeit unterlegen, da sich Rahmenbedingungen ändern bzw. Alternativen in Erscheinung treten. Die Relativität von Kosten und Nutzen betrachtet die unterschiedlichen Lebensumstände, die eine Wahl unterschiedlich beeinflussen können. Kosten und Nutzen müssen in Relation zu den vorhandenen Ressourcen gesehen werden. Die Gewichtung der Kosten- und Nutzenfaktoren kann je eine unterschiedliche Wertigkeit hervorbringen. Nicht jeder Vorteil einer Handlung wird durch einen Nachteil neutralisiert. Letztlich ist die Eindeutigkeit und Höhe von Kosten und Nutzen nicht immer als Folge einer Entscheidung im Voraus als Kosten- oder Nutzenfaktor deklarierbar.

Als Beispiel führt MAHR-GEORGE Eltern an, die einem bestimmten sozialen Gefüge zugehörig sind und Bildungsentscheidungen für ihre Kinder treffen, welche in diesem Gefüge geläufig sind. Auch wenn eine solche Entscheidung von außen als irrational angesehen werden kann, ist sie für den Entscheidungsträger aus seiner Sicht rational. Als Grund führt MAHR-GEORGE an, dass eine abweichende Entscheidung zusätzliche Kosten bringen könnte, die nicht in Relation zum Nutzen stehen würden. Durch den Rückgriff auf Bekanntes können Zusatzkosten vermieden werden. MAHR-GEORGE zieht den Schluss, dass es sich bei der Theorie der rationalen Wahl um eine Art Alltagsrationalität handeln könnte, in der das Nutzenmaximierungsprinzip die Entscheidung beeinflusst. Diese Annahme soll für alle Arten menschlichen Handelns gelten. Daraus resultiert auch die Schulwahl der Eltern, die als Ziel die Maximierung der subjektiven Nutzenerwartung hat. Da bei der Wahl subjektive Maßstäbe eine Rolle spielen und Kosten- und Nutzenfaktoren zwischen den Personen und Personengruppen unterschiedlich sind, könnte nach MAHR-GEORGE dadurch auch ein schichtspezifisches Schulwahlverhalten erklärt werden (vgl. MAHR-GEORGE 1999, S. 59ff).

Unter der Theorie der rationalen Wahl könnte die Wahl eines Menschen verstanden werden, die er aufgrund seiner subjektiven Werte trifft. Der Mensch wiegt Vor- und Nachteile der Kosten und Nutzen der Entscheidung ab. Die Wahl fällt auf die für ihn am günstigsten erscheinende Variante. Für die Schulwahl von Eltern würde die Theorie der rationalen Wahl eine Kosten-Nutzen-Kalkulation darstellen. Im traditionellen Schulsystem würden Kosten und Nutzen für einen bestimmten Bildungsweg gegenüber gestellt. Die Entscheidung würde dann auf den Bildungsweg fallen, der mit den niedrigsten Kosten und dem größten Nutzen verbunden wäre. Als Folge dieser Entscheidung im traditionellen System könnte die Chancengleichheit wiederum eine Rolle in doppelter Weise spielen.



## **7.3 Ergebnisse der Untersuchung von MAHR-GEORGE (1999)**

### **7.3.1 Gesamtüberblick über die Ergebnisse**

Die in Deutschland 1996 durchgeführte Untersuchung von MAHR-GEORGE bestätigt die Ergebnisse vergleichbarer Studien hinsichtlich der elterlichen Bildungsaspiration. MAHR-GEORGE stellt einen Trend weg vom Hauptschulabschluss fest. In Deutschland würden die hauptschulempfohlenen Kinder eher den von den Eltern bevorzugten Realschulabschluss anstreben. Bei den untersuchten Eltern wurde auch die hohe Attraktivität der Hochschulreife festgestellt. Die Hochschulreife wird von den Eltern der realschulempfohlenen Kinder zu einem Viertel und der gymnasialempfohlenen Kinder fast zur Gänze angestrebt.

Ein interessantes Ergebnis für die vorliegende Arbeit scheint der Aspekt zu sein, dass durch das Angebot von teilintegrierten Schulen, also in denen man sowohl den Haupt- als auch den Realschulabschluss machen kann, die elterliche Bildungsaspiration hin zum Realschulabschluss beeinflusst wird.

Die nachstehende Tabelle 1 zeigt die Ergebnisse in Bezug auf die Schulwahlkriterien der Eltern. MAHR-GEORGE stellt fest, dass die Leistungen der Kinder bei den Eltern an erster Stelle zu stehen scheinen. Als zweites Kriterium wird der Wunsch des Kindes genannt. Danach würden schulstrukturelle Aspekte gefolgt von pädagogischen Gesichtspunkten die elterliche Wahl beeinflussen (vgl. MAHR-GEORGE 1999, S. 221f).

Tabelle 1 zeigt in geordneter Weise, welche Kriterien für Eltern ausschlaggebend sind, um eine bestimmte Schulart zu wählen. Als ein für diese Arbeit interessanter Aspekt wird das Ergebnis angesehen, dass bei teilintegrierten Schulen die elterliche Bildungsaspiration in Bezug auf einen höheren Schulabschluss positiv beeinflusst wird.

### **7.3.2 Ergebnisse in Bezug zum Reproduktionsansatz**

MAHR-GEORGE konnte bezugnehmend auf den Reproduktionsansatz feststellen, dass „die schulischen Leistungen der Kinder anscheinend durch das in der Herkunftsfamilie vorhandene kulturelle Kapital beeinflusst werden, als auch dieses kulturelle Kapital unabhängig von diesen Leistungen die Bildungsaspiration der Eltern und die darauf aufbauende Schulwahl mitprägt“ (MAHR-GEORGE 1999, S. 222). Er führt anhand der Ergebnisse an, dass das kulturelle Kapital in der Herkunftsfamilie ausschlaggebend

Tabelle 1: Wichtigkeit der Kriterien für Eltern bei der Schulwahl (MAHR-GEORGE 1999, S. 137)

| Rang <sup>a</sup> |  | große              | geringe | keine | weiß  | keine |
|-------------------|--|--------------------|---------|-------|-------|-------|
| 1                 | schulische Leistungen des Kindes   | 91,7% <sup>b</sup> | 4,1%    | 0,4%  | 0,8%  | 2,9%  |
| 2                 | Wunsch des Kindes  | 85,4%              | 9,9%    | 1,4%  | 0,5%  | 2,9%  |
| 2                 | angebotener Schulabschluß  | 85,4%              | 8,9%    | 1,0%  | 0,6%  | 4,1%  |
| 4                 | Unterrichtsmethoden  | 77,3%              | 12,3%   | 2,6%  | 2,6%  | 5,2%  |
| 5                 | Erreichbarkeit der Schule  | 75,8%              | 15,9%   | 3,8%  | 0,8%  | 3,7%  |
| 6                 | Empfehlung Klassenlehrer/in  | 70,3%              | 22,9%   | 3,6%  | 0,6%  | 2,6%  |
| 7                 | Ruf der Schule   | 65,5%              | 24,3%   | 3,7%  | 1,7%  | 4,8%  |
| 7                 | Empfehlung der Grundschule   | 65,5%              | 26,1%   | 4,2%  | 0,9%  | 3,3%  |
| 9                 | Orientierungsstufe   | 63,8%              | 22,5%   | 5,3%  | 2,9%  | 5,4%  |
| 10                | Übergangsmöglichkeiten   | 62,6%              | 20,7%   | 8,5%  | 2,4%  | 5,8%  |
| 11                | Ausstattung der Schule   | 52,3%              | 35,2%   | 5,4%  | 2,0%  | 5,1%  |
| 12                | Lehrer/innen der dortigen Schule   | 50,4%              | 25,6%   | 12,8% | 5,6%  | 5,6%  |
| 13                | berufsbezogene Ausbildung  | 45,0%              | 30,4%   | 14,5% | 4,1%  | 6,0%  |
| 14                | Wahlpflichtfachangebot   | 44,7%              | 39,2%   | 6,3%  | 4,1%  | 5,7%  |
| 14                | Länge des Schulwegs  | 44,7%              | 40,0%   | 10,5% | 0,4%  | 4,5%  |
| 16                | integrierter Unterricht  | 44,3%              | 27,0%   | 9,3%  | 11,4% | 8,0%  |
| 17                | späteres Berufsziel  | 43,2%              | 34,3%   | 12,8% | 5,2%  | 4,5%  |
| 18                | Angebot an   | 40,1%              | 45,5%   | 6,0%  | 2,9%  | 5,5%  |
| 19                | Freunde in dieselbe Schule   | 29,7%              | 48,8%   | 17,9% | 0,5%  | 3,2%  |
| 20                | Anzahl der Schuljahre  | 18,6%              | 41,1%   | 30,8% | 3,8%  | 5,7%  |
| 21                | Geschwister in dieselbe Schule   | 11,3%              | 36,1%   | 39,6% | 4,1%  | 8,9%  |
| 22                | Nachbarkinder in dieselbe Schule   | 5,6%               | 33,0%   | 56,4% | 0,7%  | 4,3%  |
| a                 | Die Rangfolge der Kriterien richtet sich nach der Häufigkeit der Nennung "Kriterium spielt große Rolle", wobei drei Ränge (2, 7 und 14) doppelt vergeben wurden. |                    |         |       |       |       |
| b                 | Zeilenprozente   |                    |         |       |       |       |

für die Empfehlung einer gymnasialen Bildung und der Erreichung des Hochschulabschlusses ist. MAHR-GEORGE zieht aus den Ergebnissen weiters den Schluss, dass zwischen dem elterlichen Schulabschluss und der Betonung bestimmter Schulwahlkriterien ein Zusammenhang besteht. Tabelle 2 verdeutlicht die Ergebnisse. Eltern mit formal niedrigem Schulabschluss betonen häufiger die Kriterien der Durchlässigkeit des Schulsystems, die berufsbezogene Ausbildung und pädagogische Aspekte

als Eltern mit formal höherem Abschluss. Diese tendieren zu den leistungsbezogenen Kriterien. Der Bildungsabschluss der Eltern beeinflusst die Wahl bezüglich einer gymnasialen Bildung (vgl. MAHR-GEORGE 1999, S. 222f).

**Tabelle 2: Schulwahlkriterien in Relation zum elterlichen Schulabschluss (MAHR-GEORGE 1999, S. 139)**

| Kriterium <sup>a</sup>                            | Häufigkeit der Nennung<br>"spielt große Rolle" |                             |                          | elterlicher Schulabschluß <sup>b</sup> |    |
|---|--|-----------------------------|--------------------------|--|----|
|   | höchstens<br>Haupt-<br>schul-<br>abschluß      | Real-<br>schul-<br>abschluß | Hoch-<br>schul-<br>reife |  |    |
| negativer statistischer Zusammenhang <sup>d</sup> |  |                             |                          |  |    |
| 13 berufsbezogene Ausbildung                      | 62,2%  | 47,7%                       | 25,8%                    | -0,27                                  | 1% |
| 16 integrierter Unterricht                        | 61,0%  | 46,5%                       | 31,4%                    | -0,23                                  | 1% |
| 20 Zahl der Schuljahre                            | 29,6%  | 15,9%                       | 9,9%                     | -0,2                                   | 1% |
| 17 späteres Berufsziel                            | 56,3%  | 43,4%                       | 30,9%                    | -0,2                                   | 1% |
| 18 Arbeitsgemeinschaftenangebot                   | 54,4%  | 38,3%                       | 31,0%                    | -0,19                                  | 1% |
| 10 Übergangsmöglichkeiten                         | 75,1%  | 69,5%                       | 52,5%                    | -0,18                                  | 1% |
| 9 Orientierungsstufe                              | 73,9%  | 70,8%                       | 54,2%                    | -0,15                                  | 1% |
| 12 Lehrer/innen der dortigen Schule               | 60,9%  | 52,8%                       | 42,4%                    | -0,14                                  | 1% |
| 4 Unterrichtsmethoden                             | 84,9%  | 85,0%                       | 71,7%                    | -0,12                                  | 1% |
| 22 Nachbarkinder in dieselbe Schule               | 8,6%   | 5,6%                        | 2,1%                     | -0,11                                  | 1% |
| 3 angebotener Schulabschluß                       | 92,7%  | 88,2%                       | 85,0%                    | -0,1                                   | 1% |
| 19 Freunde in dieselbe Schule                     | 35,0%  | 30,6%                       | 25,8%                    | -0,08                                  | 5% |
| 21 Geschwister in dieselbe Schule                 | 16,2%  | 10,2%                       | 10,0%                    | -0,08                                  | 5% |
| 14 Wahlpflichtfachangebot                         | 51,1%  | 49,4%                       | 40,6%                    | -0,08                                  | 5% |
| 15 Länge des Schulwegs                            | 52,0%  | 44,2%                       | 43,0%                    | -0,07                                  | 5% |

### 7.3.3 Ergebnisse im Bezug zur Theorie der rationalen Wahl

MAHR-GEORGE stellt anhand der Ergebnisse fest, dass die Bildungsentscheidungen der Eltern mit einer Alltagsrationalität in Verbindung gebracht werden können. Bildungsentscheidungen sind aufgrund der Theorie der rationalen Wahl die Folge einer Kosten-Nutzen-Kalkulation und dienen der Nutzenmaximierung.

Im Hinblick auf die Theorie der rationalen Wahl merkt MAHR-GEORGE an, dass die schulischen Leistungen des Kindes die Schulwahlkriterien der Eltern beeinflussen. Auch an dieser Stelle ist zu erkennen, dass die Durchlässigkeit des Schulsystems, die berufsbezogene Ausbildung und der pädagogische Aspekt eher von Eltern mit einem formal niedrigeren Schulabschluss angestrebt werden. Eltern mit höherem Schulabschluss sehen die Wichtigkeit in leistungsbezogenen Kriterien. Die Durchlässigkeit ist für die Eltern von Bedeutung, deren Kind keine Gymnasiumempfehlung besitzt. Diese Eltern können ohne großes Risiko und ohne große Kosten ihr Kind an einem Gymnasium anmelden, da ein Scheitern im Gymnasium keinen Mehraufwand bedeuten würde. Die Durchlässigkeit des Schulsystems würde eine Korrektur problemlos ermöglichen. Für Eltern von haupt- oder realschulempfohlenen Kindern ist der Gesichtspunkt der berufsbezogenen Ausbildung von Bedeutung. Diese Schularten bereiten eher auf das bevorstehende Berufsleben vor und enden in Deutschland nach der neunten oder zehnten Klassenstufe. Pädagogische Aspekte sind relevant, stellt MAHR-GEORGE fest, wenn Eltern besondere Fördermöglichkeiten für leistungsschwächere Kinder sehen (vgl. MAHR-GEORGE 1999, S. 224f).

#### **7.4 Bedeutung dieser Ansätze**

Die Bedeutung dieser Ansätze wird mit dem Artikel „Bildungsungleichheiten in Österreich – Basisdaten und Erklärungsansätze“ von BACHER in Verbindung gebracht. Es wird an dieser Stelle der Versuch unternommen, die Bedeutung dieser Ansätze für die vorliegende Arbeit näher zu erläutern. BACHER weist darauf hin, dass die ungleiche Teilhabe bestimmter sozialer Gruppen im Bildungssystem als Bildungsungleichheit verstanden wird. Eine Bildungsungleichheit liege dann vor, wenn zum Beispiel weniger Kinder aus sozial benachteiligten Schichten oder weniger Buben oder weniger Kinder aus ländlichen Gebieten eine maturaführende Schule besuchen würden, bzw. früher das Schulsystem verlassen würden. BACHER merkt an, dass in zahlreichen Studien die soziale Selektivität die Bildungsungleichheiten nach Bildung, Beruf und Einkommen der Eltern untersucht wurde. Als Ergebnis dieser Studien konnte festgestellt werden, dass eine starke Abhängigkeit der Bildungschancen von der sozialen Herkunft gegeben ist. BACHER führt die Studie PISA 2006 als Stellvertreter für eine dieser Studien an. Die Bildung der Eltern spiegelt sich im zahlenmäßigen Besuch einer maturaführenden Schule wider. 74,8 % der 15 bis 16-Jährigen mit mindestens einem Elternteil mit Matura oder höherer Bildung besuchen eine AHS-Oberstufe bzw. eine BHS. Haben beide Elternteile dagegen nur einen Pflichtschul-

abschluss, dann sind es nur 22,9 %, die eine maturaführende Schule besuchen. Ähnliche Abhängigkeiten ergeben sich für den Beruf und das Einkommen der Eltern.

Für die Analyse des Zusammenhangs von Bildungsungleichheiten und Schulbesuch verwendet BACHER das Modell der rationalen Wahl von ESSER. Dieses Modell nimmt an, dass der soziale Status der Eltern direkten und indirekten Einfluss auf den besuchten Schultyp nimmt. Die indirekte Wirkung ist bedingt durch den sozio-kulturellen Hintergrund der Kinder. Die unterschiedliche Herkunft der Kinder wirkt indirekt auf den besuchten Schultyp. BACHER verbindet mit dem sozio-kulturellen Hintergrund einerseits das Wissen, die Fähigkeiten und die Werte der Eltern und andererseits die soziale Unterstützung seitens der Eltern. Der Begriff des kulturellen Kapitals von BOURDIEU wird mit dem kulturellen Hintergrund von BACHER in Verbindung gebracht. Beim kulturellen Kapital wird angenommen, dass Kinder aus schwächeren sozialen Schichten über weniger kulturelles und soziales Kapital verfügen und dadurch schlechtere Schulleistungen erbringen. Die Folge wären niedrigere Bildungsabschlüsse. BOUDON bezeichnet diesen indirekten Effekt als primären Schichteffekt.

BACHER führt an, dass BOUDON als sekundären Schichteffekt die Wahlentscheidung bezeichnet. Die direkte Wirkung entsteht durch die Wahlentscheidung. Sozial schwächere Schichten entscheiden sich eher für eine formal niedrigere Bildung. Die Erfolgswahrscheinlichkeit für den Abschluss einer höheren Bildung und dessen Wert wird als geringer angesehen als die subjektiv höheren Kosten des Schulbesuchs.

Vor diesem Hintergrund stellt BACHER sich die Frage, was getan werden müsste, um soziale Ungleichheiten in Österreich zu reduzieren. Er führt an, dass empirisch gut abgesichert ist, dass das Erstselektionsalter anzuheben wäre und eine Gesamtschule einzuführen sei. Eine Begleitmaßnahme müsste sein, dass ein gleiches Leistungsniveau der Volksschulen bzw. Gesamtschulen gewährleistet wäre. Dies könnte durch die Einführung von Bildungsstandards erreicht werden. Als eine weitere Maßnahme nennt BACHER die Objektivierung der Leistungsbeurteilung. BACHER führt an, dass Erfahrungen aus dem Modellversuch Neue Mittelschule, die im Jahr 2008 eingeführt wurde, gesammelt werden können. Die Erfahrungen sollen sich darauf beziehen, ob und wie Unterricht in heterogenen Gruppen möglich ist und ob diese Modelle von Eltern akzeptiert werden. Als Nachsatz gibt BACHER zu bedenken, dass ungleichheits-reduzierende Wirkungen nur dort zu erwarten wären, wo diese flächendeckend eingeführt werden (vgl. BACHER 2008, S. 529ff).

Der sozio-kulturelle Hintergrund scheint aufgrund der vorangegangenen Ausführungen, einen entscheidenden Einfluss auf die Schulwahl der Eltern zu nehmen. Demnach

wäre für die vorliegende Arbeit zu erwarten, dass Eltern aus sozial niedrigeren Schichten eher eine formal niedrigere Bildung für ihre Kinder wählen würden. In der vorliegenden Arbeit wird aber die Frage gestellt, was wäre wenn es eine gemeinsame Schule der 10 bis 14-Jährigen gäbe. Würde dann die Ungleichheit aufgehoben werden? BACHER weist darauf hin, dass nur dann ungleichheits-reduzierende Aspekte in Kraft treten würden, wenn flächendeckend eine Gesamtschule eingeführt werden würde.

## 8 Formulierung der Hypothesen

Den für diese Arbeit gewählten Ansatz beschreibt BORTZ als folgenden Vorgang: Zuerst werden die Eigenschaften einer Population erklärt. Eine Theorie wird gebildet. Dann erfolgt die stichprobenartige Überprüfung anhand der erhobenen Daten. Durch die empirische Untersuchung sollen die Behauptungen, die über die Beschaffenheit einer Population getroffen wurden, auf ihre Richtigkeit hin geprüft werden. Die Überprüfung der Theorie erfolgt anhand der statistischen Hypothesenprüfung (vgl. BORTZ 1999, S. 106).

ATTESLANDER beschreibt die Hypothese als eine Aussage. Sie nimmt Bezug auf Fragenkomplexe. Die getroffene Aussage wird als Alternativhypothese ( $H_1$ ) beschrieben. Der Alternativhypothese wird die komplementäre Nullhypothese ( $H_0$ ) gegenübergestellt. ATTESLANDER beschreibt diesen Vorgang als Basis der Hypothesenprüfung. Erfolgt aufgrund der empirischen Untersuchung die Ablehnung der Nullhypothese, dann kann die Alternativhypothese aufrechterhalten werden (vgl. ATTESLANDER 2000, S. 302f).

Der Verfasser dieser Arbeit entwickelte anhand der Literaturrecherche die unten angeführte Ausgangshypothese. Die Ausgangshypothese, die dieser Arbeit zugrunde liegt, lässt sich in zwei Themenbereiche gliedern. Der erste Bereich beschreibt die Ziele einer gemeinsamen Schule der 10 bis 14-Jährigen. Dazu werden die statistischen Hypothesen 2 bis 5 gebildet, um zu untersuchen, ob Eltern diese Ziele mit einer Gesamtschule verbinden würden. Der zweite zu untersuchende Themenbereich bezieht sich auf die Befürchtungen der Eltern, die sie mit einer gemeinsamen Schule der 10 bis 14-Jährigen hegen. Dazu werden die statistischen Hypothesen 6 und 7 formuliert.

### 8.1 Ausgangshypothese

Es wird angenommen, dass Eltern der Ansicht sind, dass in einer gemeinsamen Schule der 10 bis 14-Jährigen die Ziele Chancengerechtigkeit, Integration, individuelle Förderung und die Bedürfnisse des Einzelnen verwirklicht werden. Weiters wird davon ausgegangen, dass Eltern die Befürchtungen hegen, dass in einer gemeinsamen Schule der 10 bis 14-Jährigen keine Disziplin herrscht und leistungsstarke Schüler von leistungsschwachen gehemmt werden.

## 8.2 Statistische Hypothesen

### 1. Hypothese:

$H_1$ : Es zeigen sich zwei Gruppen von Eltern, Skeptiker der gemeinsamen Schule der 10 bis 14-Jährigen und Sympathisanten derselben (vgl. Kapitel 6.1).

$H_0$ : Es zeigen sich keine zwei Gruppen von Eltern, Skeptiker der gemeinsamen Schule der 10 bis 14-Jährigen und Sympathisanten derselben (vgl. Kapitel 6.1).

### 2. Hypothese:

$H_1$ : Die Sympathisanten sind im Vergleich zu den Skeptikern der Ansicht, dass in einer gemeinsamen Schule der 10 bis 14-Jährigen Chancengerechtigkeit für ihr Kind existiert (vgl. Kapitel 4.1).

$H_0$ : Die Sympathisanten sind im Vergleich zu den Skeptikern nicht der Ansicht, dass in einer gemeinsamen Schule der 10 bis 14-Jährigen Chancengerechtigkeit für ihr Kind existiert (vgl. Kapitel 4.1).

### 3. Hypothese:

$H_1$ : Die Integration wird nach Meinung der Sympathisanten in einer gemeinsamen Schule der 10 bis 14-Jährigen eher gefördert als im traditionellen Schulsystem (vgl. Kapitel 4.2).

$H_0$ : Die Integration wird nach Meinung der Sympathisanten in einer gemeinsamen Schule der 10 bis 14-Jährigen weniger gefördert als im traditionellen Schulsystem (vgl. Kapitel 4.2).

### 4. Hypothese:

$H_1$ : In einer gemeinsamen Schule der 10 bis 14-Jährigen erfährt das Kind nach Ansicht der Sympathisanten im Vergleich zu den Skeptikern mehr individuelle Förderung als im traditionellen Schulsystem (vgl. Kapitel 4.3).

$H_0$ : In einer gemeinsamen Schule der 10 bis 14-Jährigen erfährt das Kind nach Ansicht der Sympathisanten im Vergleich zu den Skeptikern weniger individuelle Förderung als im traditionellen Schulsystem (vgl. Kapitel 4.3).



## 5. Hypothese:

$H_1$ : Die Sympathisanten sind im Vergleich zu den Skeptikern der Ansicht, dass in einer gemeinsamen Schule der 10 bis 14-Jährigen auf die Bedürfnisse des Einzelnen eher eingegangen wird als im traditionellen Schulsystem (vgl. Kapitel 4.3).

$H_0$ : Die Sympathisanten sind im Vergleich zu den Skeptikern der Ansicht, dass in einer gemeinsamen Schule der 10 bis 14-Jährigen auf die Bedürfnisse des Einzelnen weniger eingegangen wird, als im traditionellen Schulsystem (vgl. Kapitel 4.3).

## 6. Hypothese:

$H_1$ : Skeptiker sind im Vergleich zu den Sympathisanten der Ansicht, dass in einer gemeinsamen Schule der 10 bis 14-Jährigen ihre Kinder eher der Disziplinlosigkeit ausgesetzt sind als im getrennten System (HS, AHS) (vgl. Kapitel 6).

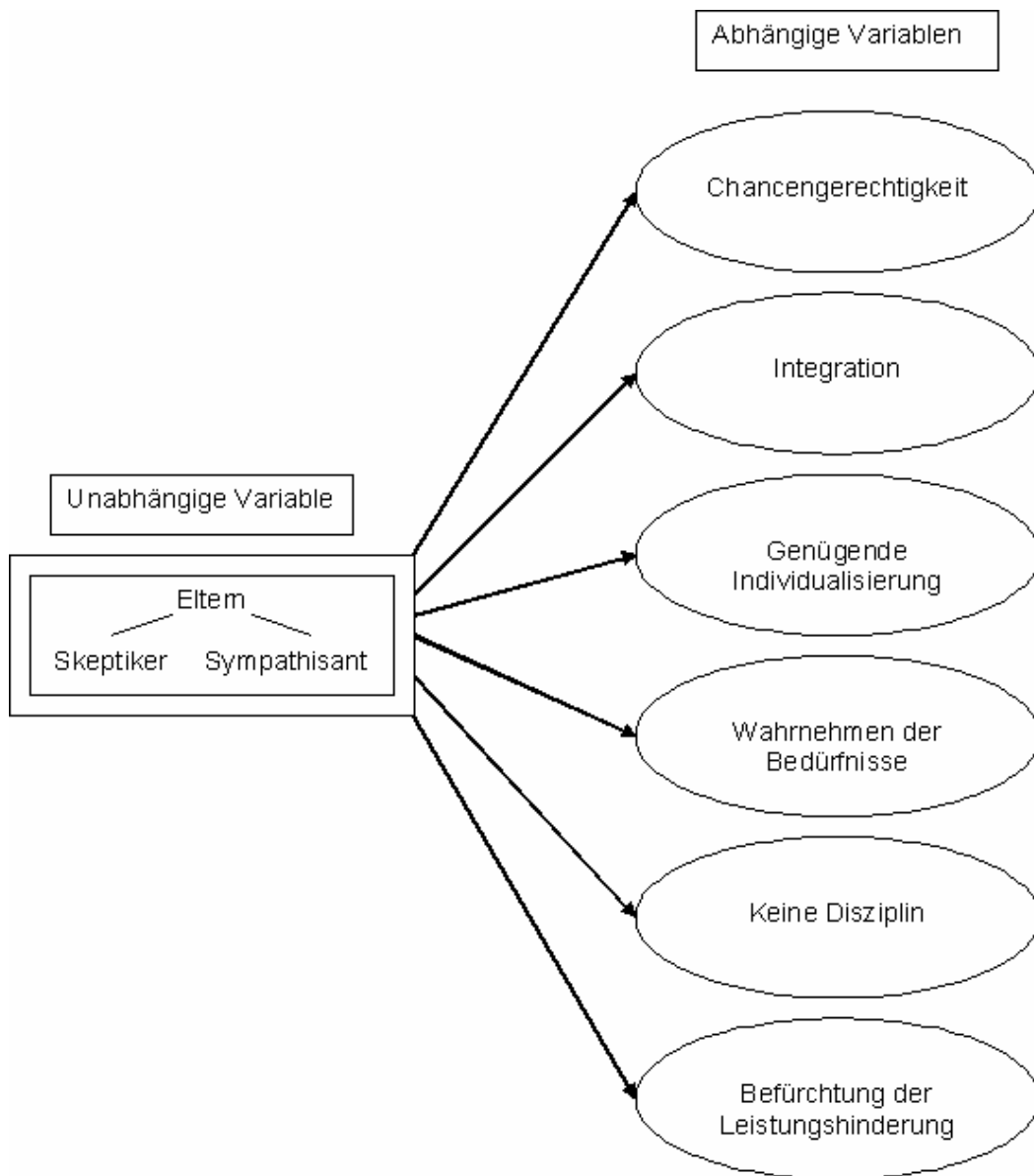
$H_0$ : Skeptiker sind im Vergleich zu den Sympathisanten nicht der Ansicht, dass in einer gemeinsamen Schule der 10 bis 14-Jährigen ihre Kinder der Disziplinlosigkeit ausgesetzt sind als im getrennten System (HS, AHS) (vgl. Kapitel 6).

## 7. Hypothese:

$H_1$ : Skeptiker befürchten in einer gemeinsamen Schule der 10 bis 14-Jährigen, dass leistungsstarke Kinder von leistungsschwachen in ihrer Leistung gehemmt werden (vgl. Kapitel 6).

$H_0$ : Skeptiker befürchten nicht in einer gemeinsamen Schule der 10 bis 14-Jährigen, dass leistungsstarke Kinder von leistungsschwachen in ihrer Leistung gehemmt werden (vgl. Kapitel 6).

### 8.3 Schema der Untersuchung



## 9 Empirische Untersuchung

### 9.1 Beschreibung des Fragebogens

Die Datenerhebung erfolgte mittels eines selbst erstellten Fragebogens (siehe Anhang 12.1). Die Grundlage zur Erstellung des Fragebogens bildeten einerseits, die in der Literatur vorgefundenen Aspekte zum Thema Gesamtschule und andererseits die zahlreich geführten Gespräche des Verfassers in dessen Berufsfeld. Im Rahmen der Literaturrecherche und der Gespräche entstanden die Hypothesen, welche es zu überprüfen gilt. In erster Linie soll erhoben werden, ob Eltern mit der gemeinsamen Schule der 10 bis 14-Jährigen die genannten Ziele (siehe S. 32ff) verbinden. Als zweiten Aspekt versucht der Fragebogen, die Befürchtungen der Eltern zu untersuchen.

Zu diesen formulierten Hypothesen wurden einzelne Items gebildet, welche die Meinung der Eltern einholen sollen. Ein Teil der Items wurde aus der Literatur entnommen, der andere Teil vom Verfasser angepasst. Das Antwortverhalten der Eltern wurde auf vier mögliche Antworttendenzen eingeschränkt. Es wurde bewusst die Möglichkeit einer mittleren Antworttendenz ausgespart, um eine Richtung der Eltern zu erkennen.

### 9.2 Versuchsanlage und Durchführung

#### 9.2.1 Beschreibung der Stichprobe

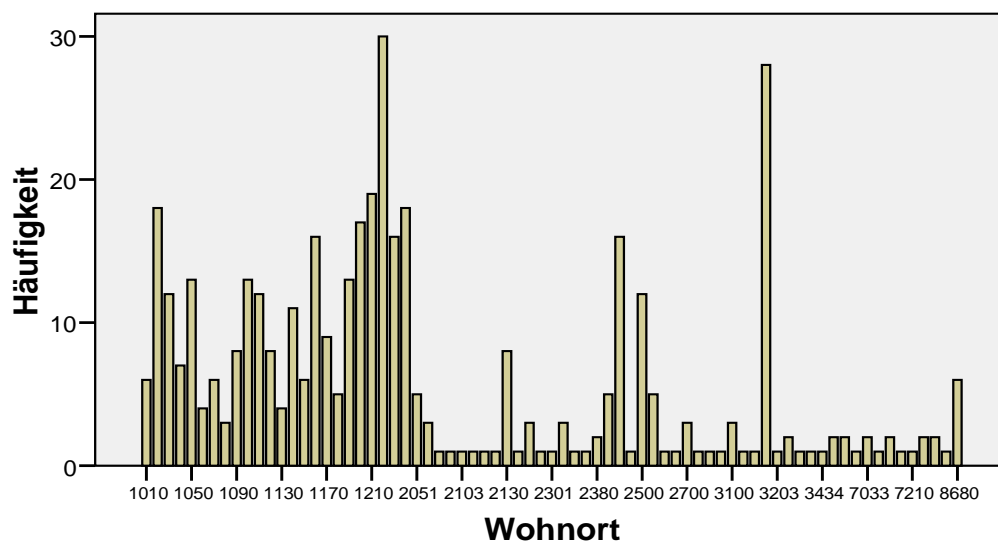
Bei der gezogenen Stichprobe handelt es sich um eine nicht-probabilistische Stichprobe. BORTZ und DÖRING zählen zu den nicht-probabilistischen Stichproben die Ad-hoc-Stichprobe, die theoretische Stichprobe und die Quotenstichprobe (vgl. BORTZ/DÖRING 2002, S. 405). Bei der vom Verfasser dieser Arbeit gezogenen Stichprobe, handelt es sich um eine Ad-hoc-Stichprobe. BORTZ und DÖRING unterscheiden zwischen probabilistischen und nicht-probabilistischen Stichproben. Bei probabilistischen Stichproben erfolgt die Auswahl von Elementen aus der Population in der Weise, dass die Elemente die gleiche bzw. zumindest eine bekannte Auswahlwahrscheinlichkeit haben. Dagegen ist die Auswahlwahrscheinlichkeit bei nicht-probabilistischen Stichproben unbekannt (vgl. BORTZ/DÖRING 2002, S. 405). Der

Grund für die Wahl einer Ad-hoc-Stichprobe wurde darin gesehen, dass dadurch die Stichprobe trotz der beschränkten Ressourcen möglichst groß werden konnte.

Die soziodemografischen Daten versuchen die Bevölkerungsmerkmale der Stichprobe näher darzustellen. Dazu wird nach dem Wohnort und der Anzahl der Kinder der Eltern gefragt. In einem nächsten Schritt wird erhoben, ob es sich um Alleinerzieher handelt. Weiters wird nach der Schulbildung des Vaters und der Mutter gefragt. Hier gilt es von jedem Schultyp, die zuletzt besuchte Klasse anzukreuzen. Als letzter Punkt wird danach gefragt, ob nach dem 15. Lebensjahr das Kind weiterhin eine Schule besuchen solle und wenn mit ja geantwortet wird, welche Schulform dies sei. Alle diese genannten Punkte sollen der Interpretation der Ergebnisse dienlich sein.

In Abbildung 2 ist das Untersuchungsgebiet zu erkennen. Aufgrund der Frage nach dem Bezirk bzw. dem Wohnort oder der Postleitzahl erfolgt eine Zuordnung der befragten Personen. Das Balkendiagramm lässt erkennen, dass die größte Gruppe der Befragten aus dem Bundesland Wien stammt. Die zweitgrößte Gruppe der untersuchten Personen kommt aus Niederösterreich. Ein kleiner Teil der befragten Personen lebt im Burgenland. Die kleinste Gruppe umfasst die Befragten aus Tirol. Bei der Interpretation der Daten wird darauf hingewiesen, dass aufgrund der Tatsache, dass die größten Gruppen aus Wien und Niederösterreich stammen, die getroffenen Aussagen auf diese Gebiete eingeschränkt sind und nicht auf ganz Österreich übertragbar sind.

**Abbildung 2: Zuordnung der Anzahl der befragten Personen zu ihrer Postleitzahl**



In einem nächsten Schritt wurde erhoben, ob die befragte Person Alleinerzieher/in ist oder nicht. Von den 471 Befragten nahmen 454 zu dieser Frage Stellung. Von 454 Personen gaben 94 an, dass sie Alleinerzieher/innen sind.

Die untersuchten Personen wurden weiters nach dem Alter ihrer Kinder gefragt und wo sich diese Kinder am Vormittag befinden. Aus der nachfolgenden Tabelle 3 ist der Aufenthalt der Kinder, am Vormittag zu entnehmen. Es ist zu erkennen, dass der Großteil der Eltern schulpflichtige Kinder hat.

**Tabelle 3: Aufenthalt der Kinder**

| Auswahl               |                 | Antworten |         | Prozent der Fälle |
|-----------------------|-----------------|-----------|---------|-------------------|
|                       |                 | N         | Prozent |                   |
| Aufenthalt der Kinder | zu Hause        | 81        | 10,1%   | 17,9%             |
|                       | im Kindergarten | 177       | 22,0%   | 39,2%             |
|                       | in der Schule   | 545       | 67,9%   | 120,6%            |
| Gesamt                |                 | 803       | 100,0%  | 177,7%            |

Tabelle 4 zeigt die Anzahl der Kinder aufgeteilt nach dem Alter. In Verbindung mit Tabelle 3 ist der Großteil der Kinder der Befragten im schulpflichtigen Alter.

**Tabelle 4: Alter der Kinder**

| Eintrag          | Antworten |         | Prozent der Fälle |
|------------------|-----------|---------|-------------------|
| Alter der Kinder | N         | Prozent | N                 |
| 0                | 1         | ,2%     | ,3%               |
| 1                | 27        | 4,4%    | 7,7%              |
| 2                | 27        | 4,4%    | 7,7%              |
| 3                | 38        | 6,2%    | 10,9%             |
| 4                | 55        | 8,9%    | 15,8%             |
| 5                | 41        | 6,6%    | 11,7%             |
| 6                | 44        | 7,1%    | 12,6%             |
| 7                | 49        | 7,9%    | 14,0%             |
| 8                | 59        | 9,6%    | 16,9%             |
| 9                | 48        | 7,8%    | 13,8%             |
| 10               | 38        | 6,2%    | 10,9%             |
| 11               | 42        | 6,8%    | 12,0%             |
| 12               | 35        | 5,7%    | 10,0%             |
| 13               | 21        | 3,4%    | 6,0%              |
| 14               | 30        | 4,9%    | 8,6%              |
| 15               | 19        | 3,1%    | 5,4%              |
| 16               | 13        | 2,1%    | 3,7%              |
| 17               | 6         | 1,0%    | 1,7%              |
| 18               | 9         | 1,5%    | 2,6%              |
| 19               | 1         | ,2%     | ,3%               |
| 20               | 2         | ,3%     | ,6%               |
| 21               | 1         | ,2%     | ,3%               |
| 22               | 2         | ,3%     | ,6%               |
| 23               | 2         | ,3%     | ,6%               |
| 26               | 2         | ,3%     | ,6%               |
| 28               | 1         | ,2%     | ,3%               |
| 30               | 1         | ,2%     | ,3%               |
| 31               | 1         | ,2%     | ,3%               |
| 34               | 2         | ,3%     | ,6%               |
| Gesamt           | 617       | 100,0%  | 176,8%            |

Die Tabellen 5 und 6 zeigen jeweils die höchste abgeschlossene Schulbildung des Vaters und der Mutter. Aus der Tabelle 5 ist zu entnehmen, dass 96 Väter über einen Hauptschulabschluss verfügen und 43 Väter eine Fachschule abgeschlossen haben. 118 Väter haben die Matura gemacht und 137 Väter schlossen ein Studium ab. Tabelle 6 zeigt, dass 67 Mütter die Hauptschule abgeschlossen haben und 65 Mütter einen Abschluss einer Fachschule besitzen. 146 Mütter haben die Matura gemacht und 114 Mütter schlossen ein Studium ab. Die Mehrheit der untersuchten Eltern verfügt über eine höhere Bildung.

**Tabelle 5: Schulbildung des Vaters**

| Höchste abgeschlossene Schulbildung des Vaters |                                  | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|--|----------------------------------|------------|---------|------------------|---------------------|
| Gültig   | Ohne abgeschlossene Schulbildung | 1          | ,2      | ,2               | ,2                  |
|  | Volksschule abgeschlossen        | 22         | 4,7     | 5,1              | 5,3                 |
|  | 2 Klassen Oberstufe              | 9          | 1,9     | 2,1              | 7,4                 |
|  | Hauptschule abgeschlossen        | 96         | 20,4    | 22,1             | 29,5                |
|  | 4 Klassen Oberstufe              | 8          | 1,7     | 1,8              | 31,3                |
|  | Fachschule abgeschlossen         | 43         | 9,1     | 9,9              | 41,2                |
|  | Matura                           | 118        | 25,1    | 27,2             | 68,4                |
|  | Abgeschlossenes Studium          | 137        | 29,1    | 31,6             | 100,0               |
|  | Gesamt                           | 434        | 92,1    | 100,0            |                     |
| Fehlend  | 99                               | 37         | 7,9     |                  |                     |
| Gesamt   |                                  | 471        | 100,0   |                  |                     |

**Tabelle 6: Schulbildung der Mutter**

| Höchste abgeschlossene Schulbildung der Mutter |                                  | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|--|----------------------------------|------------|---------|------------------|---------------------|
| Gültig   | Ohne abgeschlossene Schulbildung | 1          | ,2      | ,2               | ,2                  |
|  | Volksschule abgeschlossen        | 36         | 7,6     | 7,9              | 8,1                 |
|  | 2 Klassen Oberstufe              | 8          | 1,7     | 1,8              | 9,9                 |
|  | Hauptschule abgeschlossen        | 67         | 14,2    | 14,7             | 24,6                |
|  | 4 Klassen Oberstufe              | 18         | 3,8     | 4,0              | 28,6                |
|  | Fachschule abgeschlossen         | 65         | 13,8    | 14,3             | 42,9                |
|  | Matura                           | 146        | 31,0    | 32,1             | 74,9                |
|  | Abgeschlossenes Studium          | 114        | 24,2    | 25,1             | 100,0               |
|  | Gesamt                           | 455        | 96,6    | 100,0            |                     |
| Fehlend  | 99                               | 16         | 3,4     |                  |                     |
| Gesamt   |                                  | 471        | 100,0   |                  |                     |

Die jeweils in der Tabelle 5 und 6 angeführte Zahl 99 in der Zeile fehlend bedeutet, dass keine Angabe zu dieser Frage gemacht wurde.

Als letzter Punkt der soziodemografischen Daten zeigt die Tabelle 7 die Beantwortung der Frage, ob weiterhin ein Schulbesuch nach dem 15. Lebensjahr gewünscht wird und Tabelle 8, welche Schulform dies sei.

Die Zahl 99 in der Zeile fehlend weist wiederum daraufhin, dass zu dieser Frage von den Untersuchten keine Angabe gemacht wurde.

**Tabelle 7: Schulbesuch nach dem 15. Lebensjahr**

| Schulbesuch nach dem 15. Lebensjahr |        | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|-------------------------------------|--------|------------|---------|------------------|---------------------|
| Gültig                              | ja     | 446        | 94,7    | 98,2             | 98,2                |
|                                     | nein   | 8          | 1,7     | 1,8              | 100,0               |
|                                     | Gesamt | 454        | 96,4    | 100,0            |                     |
| Fehlend                             | 99     | 17         | 3,6     |                  |                     |
| Gesamt                              |        | 471        | 100,0   |                  |                     |

Die überwiegende Mehrheit der Eltern spricht sich für einen weiteren Schulbesuch nach dem 15. Lebensjahr aus. Die meist gewünschte Schulform für das Kind wäre die Universität bzw. eine (Fach)Hochschule, wie Tabelle 8 zeigt.

**Tabelle 8: Gewünschte Schulform der Eltern**

| Gewünschte Schulform für das Kind |   | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|-----------------------------------|---|------------|---------|------------------|---------------------|
| Gültig                            | Berufsschule (als Lehrling)                             | 21         | 4,5     | 4,9              | 4,9                 |
|                                   | Fachschule, Handelsschule u. dgl.                       | 33         | 7,0     | 7,7              | 12,5                |
|                                   | Höhere Schule mit Matura (z.B. HAK, HTL, AHS-Oberstufe) | 171        | 36,3    | 39,7             | 52,2                |
|                                   | Universität, (Fach)Hochschule                           | 206        | 43,7    | 47,8             | 100,0               |
|                                   | Gesamt  | 431        | 91,5    | 100,0            |                     |
| Fehlend                           | 99  | 40         | 8,5     |                  |                     |
| Gesamt                            |   | 471        | 100,0   |                  |                     |

### 9.2.2 Ablauf der Befragung

Der fertige Fragebogen wurde einem Vortest unterzogen. Dieser Vortest fand im erweiterten Bekanntenkreis statt und diente der Überprüfung auf die Verständlichkeit der Fragen.

Die tatsächliche Befragung fand im Zeitraum vom Oktober bis November 2008 statt. Die Fragebögen wurden an Kollegen ausgegeben, die als Multiplikatoren dienten, um eine Vielzahl von ausgefüllten Fragebögen zu erhalten. Aus diesem Grund ist im Nachhinein keine Rücklaufquote festzustellen, da die Anzahl der ausgegebenen Kopien nicht mehr ermittelbar ist. Die Anzahl der verwertbaren Fragebögen beträgt 471.



### 9.2.3 Schwierigkeiten und Fehler bei der Untersuchung

Als Schwierigkeit für die Untersuchung stellte sich im Zuge des Vortests heraus, dass eine präzise Formulierung der Items von besonderer Bedeutung war. Der Vortest zeigte sehr schnell, dass zu lang gefasste Formulierungen, die getesteten Personen bei der Beantwortung der Items in Bedrängnis brachten. Nachdem diese Items nach Ansicht des Verfassers ordnungsgemäß korrigiert wurden, stellte der Fragebogen in der eigentlichen Untersuchung dennoch die Probanden hin und wieder vor die Schwierigkeit, auf Items zu antworten. Dies würde der Verfasser der Arbeit auf die nicht beantworteten Items zurückführen. Die Rückmeldungen der Multiplikatoren bestätigt diese Annahme.

Der Autor dieser Arbeit wurde von dem Bedürfnis geleitet, eine möglichst große und damit verbunden, einigermaßen repräsentative Untersuchung zu erheben. Dabei unterlief dem Verfasser der Fehler, dass er nicht darauf achtete, wie viele Fragebögen in Umlauf geschickt wurden. Daher konnte für diese Untersuchung keine Rücklaufquote ermittelt werden.

## 9.3 Datenaufbereitung und statistische Verfahren

### 9.3.1 Die Reliabilitätsanalyse

BÜHL beschreibt die Reliabilitätsanalyse als ein Verfahren, welches nach verschiedenen Kriterien die einzelnen Items in Hinblick auf den Gesamttest als zuverlässig oder unzuverlässig bezeichnet. Demnach versucht die Reliabilitätsanalyse, auch genannt Itemanalyse oder Aufgabenanalyse, einzelne Items zu einem Test zusammenzustellen.

BÜHL weist daraufhin, dass bei den Testaufgaben zwischen Aufgaben unterschieden wird, bei denen genau eine Antwort richtig und die anderen falsch sind und den Stufen-Antwort-Aufgaben. In der vorliegenden Arbeit handelt es sich um Stufen-Antwort-Aufgaben. Hier wird das untersuchte Persönlichkeitsmerkmal nicht durch Richtig-falsch-Antworten aufgedeckt, sondern durch Antworten, die eine bestimmte Grad-angabe angeben (vgl. BÜHL 2006, S. 475).

Das Antwortverhalten im verwendeten Fragebogen bezieht sich auf die Möglichkeiten: trifft sehr zu – trifft eher zu – trifft wenig zu – trifft nicht zu. Bei der Auswertung mit SPSS 15 wurde für jede Antwort ein Zahlencode vergeben. Trifft sehr zu ent-

spricht 4, trifft eher zu 3, trifft wenig zu 2 und trifft nicht zu 1. Ein hoher Wert bedeutet demnach eine Zustimmung und ein niedriger Wert eine Ablehnung bei der durchgeführten Untersuchung.

### **9.3.1.1 Der Trennschärfekoeffizient**

Der Korrelationskoeffizient zwischen der Aufgabenantwort und dem Gesamt-Skalenwert gilt als wichtigstes Instrument, um die Brauchbarkeit eines Items zu beurteilen. Als Kriterium zur Beurteilung wird der Trennschärfekoeffizient herangezogen. Items, deren Wert über 0,3 beträgt, gelten als trennscharf. Die Berechnung des Gesamt-Skalenwerts erfolgt aus der Summe aller Items. Alle Richtigantworten müssen beim Test gleich gepolt sein. Das bedeutet, dass vor der Berechnung mit SPSS Variablen umkodiert werden müssen (vgl. BÜHL 2006, S. 477).

### **9.3.1.2 Der Reliabilitätskoeffizient**

BÜHL beschreibt den Reliabilitätskoeffizienten als wichtigen Kennwert, um den Gesamttest zu beurteilen. „Er ist das Maß der Genauigkeit, mit der ein Merkmal durch den Test erfasst wird“ (BÜHL 2006, S. 477). SPSS rechnet mit dem voreingestellten Wert CRONBACH´s Alpha. Dieser Wert liegt betragsmäßig zwischen 0 und 1 (vgl. BÜHL 2006, S. 477). Ab einem CRONBACH´s Alpha Wert von 0,7 kann davon ausgegangen werden, dass die einzelnen Items, das zu untersuchende Merkmal messen.

## **9.3.2 Erstellung der Skala „Chancengerechttheit“**

Die zu untersuchende abhängige Variable in der Alternativhypothese 2 lautet „Chancengerechttheit“. Folgende Items wurden formuliert, um die Variable „Chancengerechttheit“ bei den Eltern zu messen:

1...würde ich mein Kind in diese Schule schicken.

2...glaube ich, dass mein Kind bessere Chancen hat.

30...glaube ich, dass diese Schule Vorteile hat.

31...bietet dieser Schulabschluss meinem Kind alle Möglichkeiten in der Berufswahl.

**Tabelle 9: CRONBACH's Alpha für die Variable „Chancengerechtigkeit“**

| Cronbach's Alpha | Cronbach's Alpha für standardisierte Items | Anzahl der Items |
|------------------|--|------------------|
| ,914             | ,914                                       | 4                |

Aus der Tabelle 9 ist ein CRONBACH's Alpha von 0,914 für diese vier Items zu entnehmen. Eine hohe Reliabilität ist gegeben.

Aus der Tabelle 10 ist unter der Überschrift „Korrigierte Item-Skala-Korrelation“, der Trennschärfekoeffizient für die Brauchbarkeit der einzelnen Items zu entnehmen. Alle vier Items besitzen einen hohen Trennschärfekoeffizienten. Das CRONBACH Alpha erhöht sich nicht, wenn eines dieser Items weggelassen werden würde (siehe entsprechende Spalte!). Diese vier Items erschließen mit hoher Zuverlässigkeit, die zu messende Variable Chancengerechtigkeit.

**Tabelle 10: Trennschärfe der Variable „Chancengerechtigkeit“**

| Items  | Skalenmittelwert, wenn Item weggelassen | Skalenvarianz, wenn Item weggelassen | Korrigierte Item-Skala-Korrelation | Cronbach's Alpha, wenn Item weggelassen |
|--|---|--------------------------------------|------------------------------------|---|
| 01. würde ich mein Kind in diese Schule schicken.                                  | 7,82                                    | 7,949                                | ,854                               | ,870                                    |
| 02. glaube ich, dass mein Kind bessere Chancen hat.                                | 7,56                                    | 8,422                                | ,812                               | ,885                                    |
| 30. glaube ich, dass diese Schule Vorteile hat.                                    | 7,70                                    | 8,150                                | ,818                               | ,883                                    |
| 31. bietet dieser Schulabschluss meinem Kind alle Möglichkeiten in der Berufswahl. | 7,86                                    | 8,644                                | ,732                               | ,913                                    |

### 9.3.3 Erstellung der Skala „Integration“

Die zu untersuchende abhängige Variable in der Alternativhypothese 3 lautet „Integration“. Im theoretischen Teil dieser Arbeit wurde darauf hingewiesen, dass dem speziellen Aspekt der sozialen Integration, nämlich der Integration von Migrationskindern, nachgegangen wird. Der Begriff „Migrationskinder“ beschreibt Kinder, welche im Ausland geboren wurden, nach Österreich zugewandert sind und nicht als Muttersprache Deutsch erlernt haben bzw. Kinder, welche in Österreich geboren sind, deren Eltern (mit nichtdeutscher Muttersprache) aber zuvor nach Österreich zugewan-

dert sind. Folgende Items wurden formuliert, um die Variable „Integration“ bei den Eltern zu messen.

1...würde ich mein Kind in diese Schule schicken.

11...finde ich es gut, dass Kinder aus verschiedenen Ländern in einer Klasse zusammentreffen.

19...habe ich Angst, dass die Kinder schlecht Deutsch können.

24...habe ich Angst vor zu vielen Ausländern in den Klassen.

29...wird sich die Leistung der Kinder durch zu wenig deutsch sprechende Kinder in der Klasse verschlechtern.

30...glaube ich, dass diese Schule Vorteile hat.

31...bietet dieser Schulabschluss meinem Kind alle Möglichkeiten in der Berufswahl.

Bevor die Reliabilitätsanalyse durchgeführt werden kann, müssen die Items 19, 24 und 29 umkodiert werden. In der Tabelle 10 werden diese Items mit FN19, FN24 und FN29 gekennzeichnet. Bei der Auswertung bedeutet für diese Items der Wert 1 trifft nicht zu, der Wert 2 trifft wenig zu, der Wert 3 trifft eher zu und der Wert 4 trifft sehr zu.

Aus der Tabelle 11 ist ein CRONBACH's Alpha von 0,874 für diese sieben Items zu entnehmen. Eine mittlere Reliabilität ist gegeben.

**Tabelle 11: CRONBACH's Alpha für die Variable „Integration“**

| Cronbach's Alpha | Cronbach's Alpha für standardisierte Items | Anzahl der Items |
|------------------|--|------------------|
| ,874             | ,874                                       | 7                |

Aus der Tabelle 12 ist unter der Überschrift „Korrigierte Item-Skala-Korrelation“, der Trennschärfekoeffizient für die Brauchbarkeit der einzelnen Items zu entnehmen. Alle sieben Items besitzen einen mittleren Trennschärfekoeffizienten. Das CRONBACH Alpha erhöht sich nicht, wenn eines dieser Items weggelassen werden würde (siehe entsprechende Spalte).

**Tabelle 12: Trennschärfe der Variable „Integration“**

| Items  | Skalenmittelwert, wenn Item weggelassen | Skalenvarianz, wenn Item weggelassen | Korrigierte Item-Skala-Korrelation | Cronbach's Alpha, wenn Item weggelassen |
|--|---|--------------------------------------|------------------------------------|---|
| 01. würde ich mein Kind in diese Schule schicken.  | 14,8348                                 | 24,362                               | ,671                               | ,854                                    |
| 11. finde ich es gut, dass Kinder aus verschiedenen Ländern in einer Klasse zusammentreffen.                         | 14,9531                                 | 25,638                               | ,526                               | ,872                                    |
| 30. glaube ich, dass diese Schule Vorteile hat.  | 14,7121                                 | 23,942                               | ,720                               | ,847                                    |
| 31. bietet dieser Schulabschluss meinem Kind alle Möglichkeiten in der Berufswahl.                                   | 14,8750                                 | 24,799                               | ,638                               | ,858                                    |
| FN19. habe ich keine Angst, dass die Kinder schlecht Deutsch können.   | 14,9375                                 | 24,511                               | ,660                               | ,855                                    |
| FN24. habe ich keine Angst vor zu vielen Ausländern in den Klassen.  | 14,8460                                 | 23,911                               | ,670                               | ,854                                    |
| FN29. wird sich die Leistung der Kinder durch zu wenig deutsch sprechende Kinder in der Klasse nicht verschlechtern. | 14,7701                                 | 24,173                               | ,692                               | ,851                                    |

### 9.3.4 Erstellung der Skala „Genügende Individualisierung“

Die zu untersuchende abhängige Variable in der Alternativhypothese 4 lautet „Genügende Individualisierung“. Folgende Items wurden formuliert, um die Variable „Genügende Individualisierung“ zu messen.

1...würde ich mein Kind in diese Schule schicken.

7...wird mein Kind nicht ausreichend gefördert.

14...haben schlechte Schüler/innen noch mehr Probleme.

16...wird mein Kind sich langweilen.

22...wird von guten Schüler/innen zu wenig verlangt.

23...und sich die Lehrkraft mit anderen Kindern beschäftigt, bleibt für mein Kind zu wenig Zeit.

25...und sich die Lehrkraft um jedes Kind einzeln kümmert, hält das den Unterricht auf.

26...befürchte ich, dass besondere Fähigkeiten meines Kindes nicht erkannt werden.

27...und sich die Lehrkraft besonders um mein Kind kümmert, kann sie seine Begabungen und Interessen fördern.

30...glaube ich, dass diese Schule Vorteile hat.

31...bietet dieser Schulabschluss meinem Kind alle Möglichkeiten in der Berufswahl.

Bevor die Reliabilitätsanalyse durchgeführt werden kann, müssen die Items 7, 14, 16, 22, 23, 25 und 26 umkodiert werden. In der Tabelle 14 werden diese Items mit FN7, FN14, FN16, FN22, FN23, FN25 und FN26 gekennzeichnet. Bei der Auswertung bedeutet für diese Items der Wert 1 trifft nicht zu, der Wert 2 trifft wenig zu, der Wert 3 trifft eher zu und der Wert 4 trifft sehr zu.

Aus der Tabelle 13 ist ein CRONBACH's Alpha von 0,910 für diese elf Items zu entnehmen. Eine hohe Reliabilität ist gegeben.

**Tabelle 13: CRONBACH's Alpha für die Variable „Genügende Individualisierung“**

| Cronbach's Alpha | Cronbach's Alpha für standardisierte Items | Anzahl der Items |
|------------------|--|------------------|
| ,910             | ,908                                       | 11               |

Aus der Tabelle 13 ist unter der Überschrift „Korrigierte Item-Skala-Korrelation“, der Trennschärfekoeffizient für die Brauchbarkeit der einzelnen Items zu entnehmen. Alle elf Items besitzen einen hohen Trennschärfekoeffizienten. Das CRONBACH Alpha würde sich erhöhen, wenn das Item 27 weggelassen werden würde (siehe entsprechende Spalte!). Das CRONBACH Alpha würde den Wert 0,916 annehmen. Aus inhaltlichen Gründen ist der Verfasser zu der Ansicht gekommen, dass dieses Item die Variable „Genügende Individualisierung“ unterstützt. Diese elf Items erschließen mit hoher Zuverlässigkeit, die zu messende Variable „Genügende Individualisierung“.

**Tabelle 14: Trennschärfe der Variable „Genügende Individualisierung“**

| Items  | Skalenmittelwert, wenn Item weggelassen | Skalenvarianz, wenn Item weggelassen | Korrigierte Item-Skala-Korrelation | Cronbach's Alpha, wenn Item weggelassen |
|--|---|--------------------------------------|------------------------------------|---|
| 01. würde ich mein Kind in diese Schule schicken.  | 24,0658                                 | 51,512                               | ,721                               | ,898                                    |
| 27. und sich die Lehrkraft besonders um mein Kind kümmert, kann sie seine Begabungen und Interessen fördern. | 24,3991                                 | 58,545                               | ,339                               | ,916                                    |
| 30. glaube ich, dass diese Schule Vorteile hat.  | 23,9524                                 | 51,018                               | ,768                               | ,895                                    |
| 31. bietet dieser Schulabschluss meinem Kind alle Möglichkeiten in der Berufswahl.                           | 24,0907                                 | 52,233                               | ,686                               | ,900                                    |
| FN07. wird mein Kind ausreichend gefördert.  | 24,1361                                 | 53,531                               | ,655                               | ,902                                    |
| FN14. haben schlechte Schüler/innen weniger Probleme.  | 24,0907                                 | 53,687                               | ,592                               | ,905                                    |
| FN16. wird mein Kind sich nicht langweilen.  | 24,5034                                 | 54,851                               | ,592                               | ,905                                    |
| FN22. wird von guten Schüler/innen nicht zu wenig verlangt.  | 24,1270                                 | 52,693                               | ,686                               | ,900                                    |
| FN23. und sich die Lehrkraft mit anderen Kindern beschäftigt, bleibt für mein Kind nicht zu wenig Zeit.      | 24,1497                                 | 52,805                               | ,741                               | ,897                                    |
| FN25. und sich die Lehrkraft um jedes Kind einzeln kümmert, hält das den Unterricht nicht auf.               | 23,9342                                 | 53,180                               | ,666                               | ,901                                    |
| FN26. befürchte ich nicht, dass besondere Fähigkeiten meines Kindes nicht erkannt werden.                    | 24,1066                                 | 51,791                               | ,762                               | ,896                                    |

### 9.3.5 Erstellung der Skala „Wahrnehmen der Bedürfnisse“

Die zu untersuchende abhängige Variable in der Alternativhypothese 5 lautet „Wahrnehmen der Bedürfnisse“. Folgende Items wurden formuliert, um die Variable „Wahrnehmen der Bedürfnisse“ zu messen.

1...würde ich mein Kind in diese Schule schicken.

4...können schlechte Schüler/innen dem Unterricht nicht folgen.

7...wird mein Kind nicht ausreichend gefördert.

16...wird mein Kind sich langweilen.

23...und sich die Lehrkraft mit anderen Kindern beschäftigt, bleibt für mein Kind zu wenig Zeit.

26...befürchte ich, dass besondere Fähigkeiten meines Kindes nicht erkannt werden.

28...befürchte ich, dass die Begabungen meines Kindes untergehen.

Bevor die Reliabilitätsanalyse durchgeführt werden kann, müssen die Items 4, 7, 16, 23, 26 und 28 umkodiert werden. In der Tabelle 16 werden diese Items mit FN4, FN7, FN16, FN23, FN26 und FN28 gekennzeichnet. Bei der Auswertung bedeutet für diese Items der Wert 1 trifft nicht zu, der Wert 2 trifft wenig zu, der Wert 3 trifft eher zu und der Wert 4 trifft sehr zu.

Aus der Tabelle 15 ist ein CRONBACH's Alpha von 0,887 für diese sieben Items zu entnehmen. Eine mittlere Reliabilität ist gegeben.

**Tabelle 15: CRONBACH's Alpha für die Variable „Wahrnehmen der Bedürfnisse“**

| Cronbach's Alpha | Cronbach's Alpha für standardisierte Items | Anzahl der Items |
|------------------|--|------------------|
| ,887             | ,887                                       | 7                |

Aus der Tabelle 16 ist unter der Überschrift „Korrigierte Item-Skala-Korrelation“, der Trennschärfekoeffizient für die Brauchbarkeit der einzelnen Items zu entnehmen. Alle sieben Items besitzen einen mittleren Trennschärfekoeffizienten. Das CRONBACH Alpha erhöht sich nicht, wenn eines dieser Items weggelassen werden würde (siehe entsprechende Spalte!).



**Tabelle 16: Trennschärfe der Variable „Wahrnehmen der Bedürfnisse“**

| Items   | Skalenmittelwert, wenn Item weggelassen | Skalenvarianz, wenn Item weggelassen | Korrigierte Item-Skala-Korrelation | Cronbach's Alpha, wenn Item weggelassen |
|---|---|--------------------------------------|------------------------------------|---|
| 01. würde ich mein Kind in diese Schule schicken.   | 13,9577                                 | 20,920                               | ,617                               | ,879                                    |
| FN28. befürchte ich nicht, dass die Begabungen meines Kindes untergehen.                                | 14,1158                                 | 20,460                               | ,780                               | ,858                                    |
| FN26. befürchte ich nicht, dass besondere Fähigkeiten meines Kindes nicht erkannt werden.               | 14,0022                                 | 19,967                               | ,784                               | ,856                                    |
| FN23. und sich die Lehrkraft mit anderen Kindern beschäftigt, bleibt für mein Kind nicht zu wenig Zeit. | 14,0423                                 | 20,733                               | ,752                               | ,861                                    |
| FN07. wird mein Kind ausreichend gefördert.   | 14,0445                                 | 21,078                               | ,670                               | ,871                                    |
| FN04. können schlechte Schüler/innen dem Unterricht folgen.   | 14,1269                                 | 22,294                               | ,552                               | ,885                                    |
| FN16. wird mein Kind sich nicht langweilen.   | 14,4098                                 | 22,033                               | ,603                               | ,879                                    |

### 9.3.6 Erstellung der Skala „Keine Disziplin“

Die zu untersuchende abhängige Variable in der Alternativhypothese 6 lautet „Keine Disziplin“. Folgende Items wurden formuliert, um die Variable „Keine Disziplin“ zu messen.

5...schrecken die Schüler/innen vor Gewalt in der Schule nicht zurück.

8...haben die Lehrer/innen keine Möglichkeit mehr Strafen zu geben.

18...können sich die Schüler/innen nicht ordentlich benehmen.

20...befürchte ich, dass großes Durcheinander herrscht.

21...lassen sich die Lehrer/innen alles gefallen.

Aus der Tabelle 17 ist ein CRONBACH's Alpha von 0,772 für diese fünf Items zu entnehmen. Eine niedrige Reliabilität ist gegeben.

**Tabelle 17: CRONBACH's Alpha für die Variable „Keine Disziplin“**

| Cronbach's Alpha | Cronbach's Alpha für standardisierte Items | Anzahl der Items |
|------------------|--|------------------|
| ,772             | ,774                                       | 5                |

Aus der Tabelle 18 ist unter der Überschrift „Korrigierte Item-Skala-Korrelation“, der Trennschärfekoeffizient für die Brauchbarkeit der einzelnen Items zu entnehmen. Alle fünf Items besitzen einen niedrigen Trennschärfekoeffizienten. Das CRONBACH Alpha erhöht sich nicht, wenn eines dieser Items weggelassen werden würde (siehe entsprechende Spalte!).

**Tabelle 18: Trennschärfe der Variable „Keine Disziplin“**

| Items  | Skalenmittelwert, wenn Item weggelassen | Skalenvarianz, wenn Item weggelassen | Korrigierte Item-Skala-Korrelation | Cronbach's Alpha, wenn Item weggelassen |
|--|---|--------------------------------------|------------------------------------|---|
| 05. schrecken die Schüler/innen vor Gewalt in der Schule nicht zurück. | 11,88                                   | 7,915                                | ,552                               | ,727                                    |
| 08. haben die Lehrer/innen keine Möglichkeit mehr Strafen zu geben.    | 11,57                                   | 8,674                                | ,470                               | ,753                                    |
| 18. können sich die Schüler/innen nicht ordentlich benehmen.           | 11,80                                   | 8,091                                | ,588                               | ,715                                    |
| 20. befürchte ich, dass großes Durcheinander herrscht.                 | 12,15                                   | 7,614                                | ,539                               | ,734                                    |
| 21. lassen sich die Lehrer/innen alles gefallen.                       | 11,60                                   | 8,323                                | ,579                               | ,719                                    |

### 9.3.7 Erstellung der Skala „Befürchtung der Leistungshinderung“

Die zu untersuchende abhängige Variable in der Alternativhypothese 7 lautet „Befürchtung der Leistungshinderung“. Leistungshinderung bedeutet, dass leistungsschwache Kinder den Unterricht zum Nachteil von leistungsstarken Kindern in der Erbringung ihrer Leistung negativ beeinflussen würden. Folgende Items wurden formuliert, um die Variable „Befürchtung der Leistungshinderung“ zu messen.

3...wird man sich wenig um mein Kind in dieser Schule kümmern.

14...haben schlechte Schüler/innen noch mehr Probleme.

16...wird mein Kind sich langweilen.

19...habe ich Angst, dass die Kinder schlecht Deutsch können.

20...befürchte ich, dass großes Durcheinander herrscht.

22...wird von guten Schüler/innen zu wenig verlangt.

25...und sich die Lehrkraft um jedes Kind einzeln kümmert, hält das den Unterricht auf.

26...befürchte ich, dass besondere Fähigkeiten meines Kindes nicht erkannt werden.

28...befürchte ich, dass die Begabungen meines Kindes untergehen.

Aus der Tabelle 19 ist ein CRONBACH's Alpha von 0,903 für diese neun Items zu entnehmen. Eine hohe Reliabilität ist gegeben.

**Tabelle 19: CRONBACH's Alpha für die Variable „Befürchtung der Leistungshinderung“**

| Cronbach's Alpha | Cronbach's Alpha für standardisierte Items | Anzahl der Items |
|------------------|--|------------------|
| ,903             | ,903                                       | 9                |

Aus der Tabelle 20 ist unter der Überschrift „Korrigierte Item-Skala-Korrelation“, der Trennschärfekoeffizient für die Brauchbarkeit der einzelnen Items zu entnehmen. Alle neun Items besitzen einen hohen Trennschärfekoeffizienten. Das CRONBACH Alpha erhöht sich nicht, wenn eines dieser Items weggelassen werden würde (siehe entsprechende Spalte!). Diese neun Items erschließen mit hoher Zuverlässigkeit, die zu messende Variable „Befürchtung der Leistungshinderung“.

**Tabelle 20: Trennschärfe der Variable „Befürchtung der Leistungshinderung“**

| Items  | Skalenmittelwert, wenn Item weggelassen | Skalenvarianz, wenn Item weggelassen | Korrigierte Item-Skala-Korrelation | Cronbach's Alpha, wenn Item weggelassen |
|--|---|--------------------------------------|------------------------------------|---|
| 03. wird man sich wenig um mein Kind in dieser Schule kümmern.                         | 20,84                                   | 39,252                               | ,506                               | ,904                                    |
| 14. haben schlechte Schüler/innen noch mehr Probleme.                                  | 21,08                                   | 36,852                               | ,628                               | ,896                                    |
| 16. wird mein Kind sich langweilen.  | 20,66                                   | 38,222                               | ,603                               | ,898                                    |
| 19. habe ich Angst, dass die Kinder schlecht Deutsch können.                           | 21,00                                   | 36,472                               | ,654                               | ,894                                    |
| 20. befürchte ich, dass großes Durcheinander herrscht.                                 | 21,00                                   | 35,342                               | ,736                               | ,888                                    |
| 22. wird von guten Schüler/innen zu wenig verlangt.                                    | 21,04                                   | 36,218                               | ,708                               | ,890                                    |
| 25. und sich die Lehrkraft um jedes Kind einzeln kümmert, hält das den Unterricht auf. | 21,24                                   | 36,570                               | ,690                               | ,891                                    |
| 26. befürchte ich, dass besondere Fähigkeiten meines Kindes nicht erkannt werden.      | 21,05                                   | 35,380                               | ,795                               | ,883                                    |
| 28. befürchte ich, dass die Begabungen meines Kindes untergehen.                       | 20,94                                   | 36,353                               | ,755                               | ,887                                    |

### 9.3.8 Zusammenfassung der abhängigen Variablen und erste Tendenzen

Die abhängigen Variablen in der durchgeführten Untersuchung sind „Chancengerechtigkeit“, „Integration“, „Genügende Individualisierung“, „Wahrnehmen der Bedürfnisse“, „Keine Disziplin“ und „Befürchtung der Leistungshinderung“. Anhand dieser gebildeten Variablen wird untersucht, ob eine gemeinsame Schule der 10 bis 14-Jährigen unter den befragten Eltern in Betracht gezogen wird.

Tabelle 21 zeigt erste statistische Kennwerte dieser neu gebildeten Variablen. N bedeutet in der Tabelle die Anzahl aller einbezogenen Versuchspersonen. Zwei Fälle wurden ausgeschlossen, da der Fragebogen von den untersuchten Eltern nicht angekreuzt wurde. Minimum wird als kleinster Wert bezeichnet, Maximum als größter Wert. Der Wert 1 bedeutet aufgrund der Kodierung des Verfassers trifft nicht zu, der Wert 4 bedeutet trifft sehr zu.

**Tabelle 21: Statistische Kennwerte der abhängigen Variablen**

| Variablen                          | N   | Minimum | Maximum | Mittelwert | Standardabweichung |
|------------------------------------|-----|---------|---------|------------|--------------------|
| Chancengerechtigkeit               | 459 | 1,00    | 4,00    | 2,4202     | ,94654             |
| Integration                        | 449 | 1,00    | 4,00    | 2,5251     | ,81517             |
| Genügende Individualisierung       | 442 | 1,18    | 4,00    | 2,5859     | ,72568             |
| Wahrnehmen der Bedürfnisse         | 450 | 1,00    | 4,00    | 2,6494     | ,75717             |
| Keine Disziplin                    | 435 | 1,00    | 4,00    | 2,0497     | ,69303             |
| Befürchtung der Leistungshinderung | 442 | 1,00    | 4,00    | 2,3771     | ,75314             |
| Gültige Werte (Listenweise)        | 393 |         |         |            |                    |

BORTZ bezeichnet den Mittelwert als arithmetisches Mittel. Darunter versteht er die zentrale Tendenz einer Verteilung, die am häufigsten zur Kennzeichnung eben dieser verwendet wird (vgl. BORTZ 1999, S. 38). Nach BÜHL wird der Mittelwert aus der Summe der Messwerte geteilt durch deren Anzahl berechnet. Die Standardabweichung definiert BÜHL als das Maß für die Streuung der Messwerte. Die Berechnung dieser erfolgt durch die Quadratwurzel aus der Varianz. (Die Varianz wiederum ist das Quadrat der Standardabweichung und ebenfalls ein Maß für die Streuung der Messwerte). BÜHL berechnet die Varianz anhand der Summe der Abweichungsquadrate aller Messwerte von deren arithmetischem Mittel, dividiert durch die um 1 verminderte Anzahl der Werte.) Wird die Standardabweichung zu beiden Seiten des Mittelwerts aufgetragen, dann befinden sich bei normalverteilten Werten 67 % in diesem Intervall (vgl. BÜHL 2006, S. 121f).

Der Mittelwert lässt erste Tendenzen der Eltern im Hinblick auf die untersuchten Variablen erkennen. Je näher der Wert sich zum Maximum 4 bewegt, desto eher sind die Eltern der Ansicht, dass die untersuchte abhängige Variable eher bzw. sehr zutrifft. Je näher der Wert sich zum Minimum 1 bewegt, desto eher sind die Eltern der Ansicht, dass die untersuchte abhängige Variable wenig bzw. nicht zutrifft. Für die Variable „Chancengerechtigkeit“ ist aus der Tabelle 21, der Mittelwert 2,42 zu entnehmen. Da der Wert 2,5 die theoretische Mitte für den möglichen Antwortbereich von 1 bis 4 ergibt, wird der Wert 2,42 in den Bereich der Ablehnung eingeordnet. Die Differenz zu 2,5 ist aber so gering, dass diese vorläufige Tendenz als nicht aussagekräftig genug eingestuft werden kann. Demnach würde Chancengerechtigkeit in einer gemeinsamen Schule der 10 bis 14-Jährigen eher nicht wahrgenommen. Der Mittelwert für die Variable „Integration“ beträgt 2,53. Dieser Wert liegt knapp über 2,5 und

wird daher in den Bereich der Zustimmung eingeordnet. Wiederum ist die Differenz zu 2,5 so gering, dass dieser Wert als nicht aussagekräftig genug eingestuft werden kann. Für die gemeinsame Schule der 10 bis 14-Jährigen würde das bedeuten, dass Eltern eher der Ansicht sind, dass Integration gefördert wird. Für die Variable „Genügende Individualisierung“, ist der Wert 2,59 zu entnehmen. Dieser Wert entspricht dem Bereich der Zustimmung. Die untersuchten Eltern sind eher der Ansicht, dass in einer gemeinsamen Schule genügend individualisiert wird. Die Variable „Wahrnehmen der Bedürfnisse“ hat den Mittelwert 2,65. Dieser Wert liegt im Bereich der Zustimmung. Das Wahrnehmen der Bedürfnisse wird mit einer gemeinsamen Schule von den untersuchten Eltern verbunden. Der Mittelwert für die Variable „Keine Disziplin“ beträgt 2,05. Der Wert wird in den Bereich der Ablehnung eingeordnet. Die untersuchten Eltern sind eher wenig der Ansicht, dass in einer gemeinsamen Schule der 10 bis 14-Jährigen keine Disziplin herrscht. Für die Variable „Befürchtung der Leistungshinderung“ wurde der Mittelwert 2,38 errechnet. Dieser Wert liegt im Bereich der Ablehnung. Die Befürchtung der Leistungshinderung wird von den Befragten eher nicht als Befürchtung der gemeinsamen Schule wahrgenommen.

### 9.3.9 Die hierarchische Clusteranalyse

Nach BÜHL ist das Verfahren der Clusteranalyse eine Methode, die aufgrund von vorgegebenen Variablen Gruppen von Fällen erzeugt. Diese Fälle können sowohl Personen als auch Objekte umfassen. Die Mitglieder einer Gruppe bzw. eines Clusters zeichnen sich durch möglichst ähnliche Variablenausprägungen aus, die Mitglieder verschiedener Gruppen durch unähnliche Variablenausprägungen.

BÜHL erklärt, dass bei der hierarchischen Clusteranalyse am Anfang jeder Fall ein eigenes Cluster erzeugt. Dabei werden die beiden am nächsten benachbarten Cluster zu einem Cluster vereinigt. Dieses Vorgehen wird so lange fortgesetzt, bis nur noch zwei Cluster übrig bleiben (vgl. BÜHL 2006, S. 521ff). Bei der Durchführung der hierarchischen Clusteranalyse findet die WARD-Methode ihre Anwendung. Bei der WARD-Methode ist nach BORTZ das Ausgangsmaterial eine Datenmatrix, die für jedes Objekt Messungen auf  $p$  Merkmalen enthält. Die Messwerte sollten intervallskaliert sein, damit der euklidische Abstand zwischen den Objekten berechnet werden kann. (Unter dem euklidischen Abstand wird die Berechnung der Distanz zwischen zwei Punkten im euklidischen Raum verstanden [vgl. BORTZ 1999, S. 550f]) Als hierarchisches Verfahren verbindet die WARD-Methode diejenigen Cluster, mit deren Verbindung die geringste Erhöhung der gesamten Fehlerquadratsumme einhergeht (vgl. BORTZ 1999, S. 557). Einzelne fehlende Werte bei den abhängigen Va-

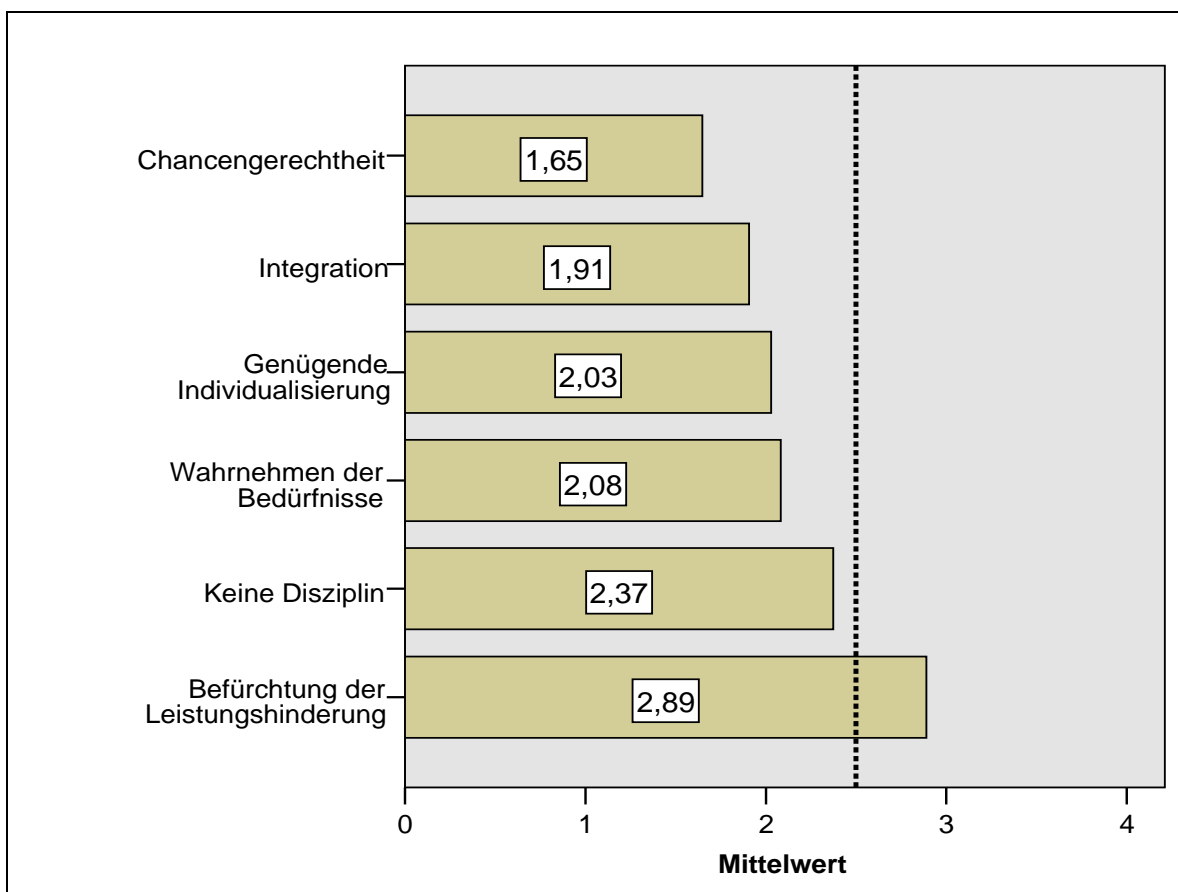
riablen wurden in der Datenbank durch Zeitreihenmittelwerte ersetzt. Dieser Vorgang wurde durchgeführt, damit jede untersuchte Person einem Cluster zugeordnet werden kann.

Die Durchführung der hierarchischen Clusteranalyse ergibt das Cluster der Skeptiker ( $n = 234$ ) (siehe Abbildung 3) und das Cluster der Sympathisanten ( $n = 237$ ) (siehe Abbildung 4). Das Cluster der Skeptiker umfasst alle untersuchten Personen, die mit einer gemeinsamen Schule der 10 bis 14-Jährigen nicht die aus der Literatur entwickelten Ziele verbinden würden und deren Befürchtungen, welche sie mit einer gemeinsamen Schule hegen, bestehen bleiben. Der Skeptiker unter den untersuchten Eltern zeigt in seinem Antwortverhalten im Fragebogen, dass er einer gemeinsamen Schule der 10 bis 14-Jährigen kritisch gegenübersteht. Die Beantwortung von Items, wie zum Beispiel „... würde ich mein Kind in diese Schule schicken“, „... finde ich es gut, dass Kinder aus verschiedenen Ländern in einer Klasse zusammentreffen“ oder „... bietet dieser Schulabschluss meinem Kind alle Möglichkeiten in der Berufswahl“ beschränkt sich auf die Antwortmöglichkeiten „trifft wenig zu“ bzw. „trifft nicht zu“. Eine gemeinsame Schule könnte nach Ansicht des Skeptikers diese Aspekte nicht erfüllen. Da im Fragebogen auch nach möglichen Befürchtungen gefragt wurde, konnte dem Skeptiker zugeordnet werden, dass er diese mit einer gemeinsamen Schule hegt. Der Skeptiker unter den Befragten befürchtet beispielsweise, dass in einer gemeinsamen Schule die Einmaligkeit des eigenen Kindes nicht gänzlich erkannt werden würde. Der Skeptiker zeigt in seinem Antwortverhalten, dass er auch von der Angst geleitet wird, dass zu viele Ausländer in den Klassen vorkämen und dadurch die Kinder schlechtes Deutsch lernen würden. Zusammenfassend wird ein Bild des Skeptikers gezeichnet, der aufgrund seines Antwortverhaltens als kritische Person eingestuft wird und von Befürchtungen und Ängsten gegenüber einer gemeinsamen Schule geleitet wird.

Das Cluster der Sympathisanten beinhaltet jene untersuchten Personen, die mit einer gemeinsamen Schule diese Ziele verbinden würden und deren Befürchtungen eher gering sind. Der Sympathisant steht einer gemeinsamen Schule der 10 bis 14-Jährigen positiv gegenüber. Diese Offenheit gegenüber der gemeinsamen Schule lässt sich aus seinem Antwortverhalten ableiten. Die Beantwortung von Items, wie zum Beispiel „... glaube ich, dass mein Kind bessere Chancen hat“, „... bleibt mein Kind im Freundeskreis“ oder „... und sich die Lehrkraft besonders um mein Kind kümmert, kann sie seine Begabungen und Interessen fördern“ erfolgt durch das Ankreuzen von „trifft sehr zu“ bzw. „trifft eher zu“. Nach Ansicht des Sympathisanten könnte eine gemeinsame Schule diese Aspekte bieten. Befürchtungen oder Ängste

würde der Sympathisant unter den Befragten nicht mit dieser Schulform in Verbindung bringen. Weder die Angst vor zu vielen Ausländern in den Klassen noch die Befürchtung, dass die besonderen Fähigkeiten des eigenen Kindes nicht erkannt würden, beeinflussen den Sympathisanten unter den untersuchten Eltern negativ in seinem Antwortverhalten. Zusammenfassend stellt der Sympathisant unter den Befragten ein Bild dar, welches ihn als offen für eine gemeinsame Schule und von den Vorteilen dieser überzeugt, zeigt. Mögliche Befürchtungen und Ängste gegenüber einer gemeinsamen Schule der 10 bis 14-Jährigen würde er nicht mit dieser Schulform, in diesem Ausmaß wie der Skeptiker, in Verbindung bringen.

**Abbildung 3: Cluster der Skeptiker**



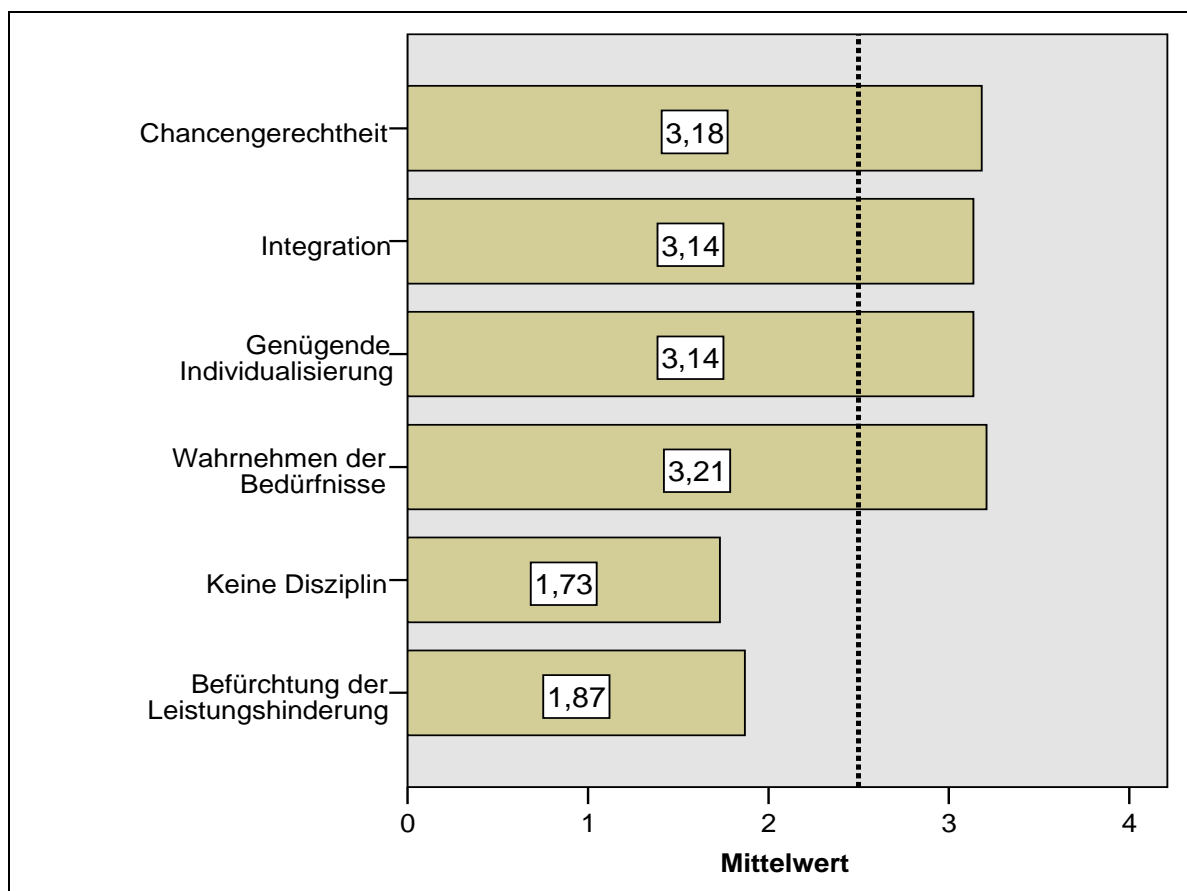
Die Ziele Chancengerechtigkeit, Integration, genügende Individualisierung und Wahrnehmen der Bedürfnisse werden von den Skeptikern wie Abbildung 3 zeigt, nicht mit der gemeinsamen Schule verbunden. Hinsichtlich der Befürchtungen, dass in einer gemeinsamen Schule keine Disziplin herrscht und dass leistungsstarke Kinder von



leistungsschwachen gehemmt werden, ist aus der Tabelle zu erkennen, dass diese von den untersuchten Personen eher gehegt werden.

Abbildung 4 zeigt, dass die zuvor genannten Ziele der gemeinsamen Schule in diesem Cluster von den untersuchten Eltern wahrgenommen werden. Die mit einer gemeinsamen Schule der 10 bis 14-Jährigen verbundenen Befürchtungen werden in diesem Cluster eher nicht gehegt.

**Abbildung 4: Cluster der Sympathisanten**



**Tabelle 22: Häufigkeiten von Skeptikern und Sympathisanten**

| Ward Methode |              | Häufigkeit | Prozent | Gültige Prozente | Kumulierte Prozente |
|--------------|--------------|------------|---------|------------------|---------------------|
| Gültig       | Skeptiker    | 234        | 49,7    | 49,7             | 49,7                |
|              | Sympathisant | 237        | 50,3    | 50,3             | 100,0               |
|              | Gesamt       | 471        | 100,0   | 100,0            |                     |

Die hierarchische Clusteranalyse ordnet, wie Tabelle 22 zeigt, 49,7 % (n = 234) von den untersuchten Eltern den Skeptikern zu und 50,3 % (n = 237) den Sympathisan-

ten zu. Das bedeutet für die gezogene Stichprobe, dass eine geringe Mehrheit der untersuchten Eltern mit einer gemeinsamen Schule der 10 bis 14-Jährigen sympathisiert.

### 9.3.10 Die Varianzanalyse

BÜHL schreibt, dass bei der Varianzanalyse der Einfluss von einer oder mehreren unabhängigen Variablen auf eine oder mehrere abhängige Variablen überprüft wird. Bei einer abhängigen Variablen spricht BÜHL von einer univariaten Analyse; bei mehreren abhängigen Variablen von einer multivariaten Analyse (vgl. BÜHL 2006, S. 415). Bei der vorliegenden Untersuchung wird eine multivariate Varianzanalyse nach der Methode des „Allgemeinen linearen Modells“ gerechnet. BÜHL weist darauf hin, dass eine multivariate Varianzanalyse dann ihre Anwendung findet, wenn der Einfluss von unabhängigen Variablen auf mehrere abhängige Variable in derselben Varianzanalyse gleichzeitig untersucht wird (vgl. BÜHL 2006, S. 434).

In der Statistik wird die Irrtumswahrscheinlichkeit mit dem Buchstaben  $p$  bezeichnet. BÜHL weist darauf hin, dass Wahrscheinlichkeiten von den Mathematikern als Größen zwischen 0 und 1 beschrieben werden. Grundsätzlich ist jedem selbst überlassen, mit welcher Irrtumswahrscheinlichkeit man die Nullhypothese verwirft und die Alternativhypothese annimmt, dennoch wird nach BÜHL ein einheitlicher Sprachgebrauch verwendet;  $p$ -Werte, die größer als 0,05 sind, werden als nicht signifikant bezeichnet;  $p$ -Werte, die kleiner oder gleich 0,05 sind, bezeichnet man als signifikant. Ist der  $p$ -Wert kleiner oder gleich 0,01, dann spricht man von einem sehr signifikanten Wert. Ein  $p$ -Wert kleiner oder gleich 0,001 bedeutet höchst signifikant (vgl. BÜHL 2006, S. 114f).

Nach der Durchführung der multivariaten Varianzanalyse zeigt Tabelle 23 die Häufigkeiten für jede Faktorstufe des Faktors Eltern. Faktorstufe 1 wird im weiteren Verlauf als die Gruppe der Skeptiker bezeichnet, der 234 untersuchte Personen zugeordnet werden. Faktorstufe 2 erhält die Bezeichnung der Sympathisanten. Diese Gruppe umfasst 237 untersuchte Personen.

**Tabelle 23: Trennung der Eltern in Skeptiker und Sympathisanten**

| Faktorstufen | Wertelabel   | N   |
|--------------|--------------|-----|
| Eltern 1     | Skeptiker    | 234 |
| 2            | Sympathisant | 237 |

Die deskriptive Statistik (siehe Tabelle 24) zeigt jeweils die abhängigen Variablen und teilt jeder abhängigen Variable Skeptiker und Sympathisanten zu. Weiters werden aus der Tabelle die Mittelwerte für die abhängigen Variablen aufgelistet, getrennt nach Skeptikern und Sympathisanten.

**Tabelle 24: Deskriptive Statistik (multivariate Varianzanalyse)**

| Abhängige Variable                 | Eltern       | Mittelwert | Standardabweichung | N   |
|------------------------------------|--------------|------------|--------------------|-----|
| Chancengerechtigkeit               | Skeptiker    | 1,6480     | ,50077             | 234 |
|                                    | Sympathisant | 3,1826     | ,56231             | 237 |
|                                    | Gesamt       | 2,4202     | ,93438             | 471 |
| Integration                        | Skeptiker    | 1,9063     | ,49666             | 234 |
|                                    | Sympathisant | 3,1361     | ,51319             | 237 |
|                                    | Gesamt       | 2,5251     | ,79586             | 471 |
| Genügende Individualisierung       | Skeptiker    | 2,0293     | ,40651             | 234 |
|                                    | Sympathisant | 3,1354     | ,45879             | 237 |
|                                    | Gesamt       | 2,5859     | ,70294             | 471 |
| Wahrnehmen der Bedürfnisse         | Skeptiker    | 2,0827     | ,48970             | 234 |
|                                    | Sympathisant | 3,2089     | ,47028             | 237 |
|                                    | Gesamt       | 2,6494     | ,74006             | 471 |
| Keine Disziplin                    | Skeptiker    | 2,3728     | ,61770             | 234 |
|                                    | Sympathisant | 1,7306     | ,54838             | 237 |
|                                    | Gesamt       | 2,0497     | ,66596             | 471 |
| Befürchtung der Leistungshinderung | Skeptiker    | 2,8900     | ,51535             | 234 |
|                                    | Sympathisant | 1,8706     | ,52849             | 237 |
|                                    | Gesamt       | 2,3771     | ,72953             | 471 |

Tabelle 25 zeigt die durchgeführten multivariaten Tests. In dieser Tabelle wird in der Zeile Eltern PILLAI-SPUR gefolgt. BÜHL erklärt, dass PILLAI-SPUR ein Test ist, der nach dem Entwickler des Tests benannt wurde. Dabei wird der Prüfgröße durch eine geeignete Transformation ein F-Wert zugeteilt, der zum p-Wert führt. BÜHL weist darauf hin, dass der PILLAI-SPUR-Test den robustesten Kennwert liefert, der gegenüber den Verletzungen der Voraussetzungen unempfindlich ist (vgl. BÜHL 2006, S. 429). PILLAI-SPUR ergibt in Tabelle 25 einen höchst signifikanten Wert ( $p = 0,000$ ). Das bedeutet, dass der angewendete Test sich als geeignete Methode erweist. Die unabhängige Variable „Eltern“ übt einen höchst signifikanten Einfluss auf die abhängigen Variablen aus.

**Tabelle 25: Multivariate Tests**

| Effekt             |   | Wert    | F         | Hypothese<br>df | Fehler df | Signifi-<br>kanz | Partielles<br>Eta-<br>Quadrat |
|--------------------|---|---------|-----------|-----------------|-----------|------------------|-------------------------------|
| Konstanter<br>Term | Pillai-Spur   | ,998    | 35689,448 | 6,000           | 464,000   | ,000             | ,998                          |
|                    | Wilks-<br>Lambda                                      | ,002    | 35689,448 | 6,000           | 464,000   | ,000             | ,998                          |
|                    | Hotelling-<br>Spur                                    | 461,501 | 35689,448 | 6,000           | 464,000   | ,000             | ,998                          |
|                    | Größte cha-<br>rakteristi-<br>sche Wurzel<br>nach Roy | 461,501 | 35689,448 | 6,000           | 464,000   | ,000             | ,998                          |
| Eltern             | Pillai-Spur   | ,733    | 212,639   | 6,000           | 464,000   | ,000             | ,733                          |
|                    | Wilks-<br>Lambda                                      | ,267    | 212,639   | 6,000           | 464,000   | ,000             | ,733                          |
|                    | Hotelling-<br>Spur                                    | 2,750   | 212,639   | 6,000           | 464,000   | ,000             | ,733                          |
|                    | Größte cha-<br>rakteristi-<br>sche Wurzel<br>nach Roy | 2,750   | 212,639   | 6,000           | 464,000   | ,000             | ,733                          |

Der nächste Schritt in der multivariaten Varianzanalyse zeigt in Tabelle 26 den LEVENE-Test. BÜHL erklärt, dass der LEVENE-Test die Varianzhomogenität überprüft. Bei diesem Test ist ein nicht signifikantes Ergebnis erwünscht. Ein nicht signifikantes Ergebnis bedeutet, dass die Gleichheit der Varianzen gegeben ist (vgl. BÜHL 2006, S. 422). Für die abhängigen Variablen „Chancengerechtigkeit“, „Integration“, „Wahrnehmen der Bedürfnisse“, „Keine Disziplin“ und „Befürchtung der Leistungshinderung“ trifft das nicht signifikante Ergebnis zu. Die abhängige Variable „Genügende Individualisierung“ ergibt einen p-Wert von 0,007. Das bedeutet, dass dieses Ergebnis signifikant ist. Aufgrund der Größe der vorhandenen Stichprobe kann die Auswertung weiter durchgeführt werden. Es wird jedoch darauf hingewiesen, dass dieser Wert für die abhängige Variable „Genügende Individualisierung“ im weiteren Verlauf vorsichtig zu interpretieren sei.

**Tabelle 26: LEVENE-Test auf Gleichheit der Fehlervarianzen**

| Abhängige Variable                 | F     | df1 | df2 | Signifikanz |
|------------------------------------|-------|-----|-----|-------------|
| Chancengerechtigkeit               | 3,669 | 1   | 469 | ,056        |
| Integration                        | ,112  | 1   | 469 | ,738        |
| Genügende Individualisierung       | 7,397 | 1   | 469 | ,007        |
| Wahrnehmen der Bedürfnisse         | ,639  | 1   | 469 | ,425        |
| Keine Disziplin                    | ,411  | 1   | 469 | ,522        |
| Befürchtung der Leistungshinderung | 1,119 | 1   | 469 | ,291        |

Nachdem der LEVENE-Test durchgeführt wurde, führt der nächste Schritt in der Varianzanalyse zu Tabelle 27. Hier zeigt die unabhängige Variable Eltern einen höchst signifikanten Haupteffekt auf die abhängige Variable „Chancengerechtigkeit“ ( $F = 977,451$ ;  $p = 0,000$ ), auf die abhängige Variable „Integration“ ( $F = 698,104$ ;  $p = 0,000$ ), auf die abhängige Variable „Genügende Individualisierung“ ( $F = 766,225$ ;  $p = 0,000$ ), auf die abhängige Variable „Wahrnehmen der Bedürfnisse“ ( $F = 648,126$ ;  $p = 0,000$ ), auf die abhängige Variable „Keine Disziplin“ ( $F = 142,494$ ;  $p = 0,000$ ) und auf die abhängige Variable „Befürchtung der Leistungshinderung“ ( $F = 449,000$ ;  $p = 0,000$ ).

Tabelle 27 gibt als Fußnote das Gütekriterium  $r^2$  und das korrigierte  $r^2$  an. Das bedeutet, dass das Modell der Varianzanalyse zu 67,5 % die „Chancengerechtigkeit“, zu 59,7 % die „Integration“, zu 62 % die „Genügende Individualisierung“, zu 57,9 % das „Wahrnehmen der Bedürfnisse“, zu 23,1 % „Keine Disziplin“ und zu 48,8 % die „Befürchtung der Leistungshinderung“ erklärt. Das Modell der Varianzanalyse zeigt die Wirkung der unabhängigen Variable auf die abhängigen Variablen und erlaubt mit hohen  $r^2$ -Werten eine Vorhersage für die Erklärungskraft dieses Modells zu machen.

**Tabelle 27: Tests der Zwischensubjekteffekte**

| Quelle                        | Abhängige Variable                      | Quadrat-<br>summe<br>vom Typ III | df | Mittel der<br>Quadrate | F         | Signi-<br>fikanz | Partielles<br>Eta-<br>Quadrat |
|-------------------------------|---|----------------------------------|----|------------------------|-----------|------------------|-------------------------------|
| Korrigier-<br>tes Mo-<br>dell | Chancengerechtigkeit                    | 277,293(a)                       | 1  | 277,293                | 977,451   | ,000             | ,676                          |
|                               | Integration                             | 178,067(b)                       | 1  | 178,067                | 698,104   | ,000             | ,598                          |
|                               | Genügende Indivi-<br>dualisierung       | 144,061(c)                       | 1  | 144,061                | 766,225   | ,000             | ,620                          |
|                               | Wahrnehmen der<br>Bedürfnisse           | 149,345(d)                       | 1  | 149,345                | 648,126   | ,000             | ,580                          |
|                               | Keine Disziplin                         | 48,574(e)                        | 1  | 48,574                 | 142,494   | ,000             | ,233                          |
|                               | Befürchtung der Leis-<br>tungshinderung | 122,346(f)                       | 1  | 122,346                | 449,000   | ,000             | ,489                          |
| Konstan-<br>ter Term          | Chancengerechtigkeit                    | 2747,594                         | 1  | 2747,594               | 9685,206  | ,000             | ,954                          |
|                               | Integration                             | 2993,811                         | 1  | 2993,811               | 11737,109 | ,000             | ,962                          |
|                               | Genügende Indivi-<br>dualisierung       | 3140,744                         | 1  | 3140,744               | 16704,901 | ,000             | ,973                          |
|                               | Wahrnehmen der<br>Bedürfnisse           | 3296,934                         | 1  | 3296,934               | 14308,011 | ,000             | ,968                          |
|                               | Keine Disziplin                         | 1982,583                         | 1  | 1982,583               | 5816,035  | ,000             | ,925                          |
|                               | Befürchtung der Leis-<br>tungshinderung | 2668,542                         | 1  | 2668,542               | 9793,323  | ,000             | ,954                          |
| Eltern                        | Chancengerechtigkeit                    | 277,293                          | 1  | 277,293                | 977,451   | ,000             | ,676                          |
|                               | Integration                             | 178,067                          | 1  | 178,067                | 698,104   | ,000             | ,598                          |
|                               | Genügende Indivi-<br>dualisierung       | 144,061                          | 1  | 144,061                | 766,225   | ,000             | ,620                          |
|                               | Wahrnehmen der<br>Bedürfnisse           | 149,345                          | 1  | 149,345                | 648,126   | ,000             | ,580                          |
|                               | Keine Disziplin                         | 48,574                           | 1  | 48,574                 | 142,494   | ,000             | ,233                          |
|                               | Befürchtung der Leis-<br>tungshinderung | 122,346                          | 1  | 122,346                | 449,000   | ,000             | ,489                          |

a R-Quadrat = ,676 (korrigiertes R-Quadrat = ,675)

b R-Quadrat = ,598 (korrigiertes R-Quadrat = ,597)

c R-Quadrat = ,620 (korrigiertes R-Quadrat = ,620)

d R-Quadrat = ,580 (korrigiertes R-Quadrat = ,579)

e R-Quadrat = ,233 (korrigiertes R-Quadrat = ,231)

f R-Quadrat = ,489 (korrigiertes R-Quadrat = ,488)

Der letzte Schritt in der multivariaten Varianzanalyse bezieht sich auf Tabelle 28 und 29. Tabelle 28 und 29 werden in der weiteren Ausführung gemeinsam betrachtet, um einen signifikanten Unterschied zwischen Skeptikern und Sympathisanten im Hinblick auf die abhängigen Variablen zu erkennen.

**Tabelle 28: Paarweise Vergleiche**

| Abhängige Variable                 | (I) Eltern   | (J) Eltern   | Mittlere Differenz (I-J) | Standardfehler | Signifikanz (a) | 95% Konfidenzintervall für die Differenz(a) |             |
|------------------------------------|--------------|--------------|--------------------------|----------------|-----------------|---|-------------|
|                                    |              |              |                          |                |                 | Obergrenze                                  | Untergrenze |
| Chancengerechtigkeit               | Skeptiker    | Sympathisant | -1,535(*)                | ,049           | ,000            | -1,631                                      | -1,438      |
|                                    | Sympathisant | Skeptiker    | 1,535(*)                 | ,049           | ,000            | 1,438                                       | 1,631       |
| Integration                        | Skeptiker    | Sympathisant | -1,230(*)                | ,047           | ,000            | -1,321                                      | -1,138      |
|                                    | Sympathisant | Skeptiker    | 1,230(*)                 | ,047           | ,000            | 1,138                                       | 1,321       |
| Genügende Individualisierung       | Skeptiker    | Sympathisant | -1,106(*)                | ,040           | ,000            | -1,185                                      | -1,028      |
|                                    | Sympathisant | Skeptiker    | 1,106(*)                 | ,040           | ,000            | 1,028                                       | 1,185       |
| Wahrnehmen der Bedürfnisse         | Skeptiker    | Sympathisant | -1,126(*)                | ,044           | ,000            | -1,213                                      | -1,039      |
|                                    | Sympathisant | Skeptiker    | 1,126(*)                 | ,044           | ,000            | 1,039                                       | 1,213       |
| Keine Disziplin                    | Skeptiker    | Sympathisant | ,642(*)                  | ,054           | ,000            | ,537  | ,748        |
|                                    | Sympathisant | Skeptiker    | -,642(*)                 | ,054           | ,000            | -,748                                       | -,537       |
| Befürchtung der Leistungshinderung | Skeptiker    | Sympathisant | 1,019(*)                 | ,048           | ,000            | ,925  | 1,114       |
|                                    | Sympathisant | Skeptiker    | -1,019(*)                | ,048           | ,000            | -1,114                                      | -,925       |

Basiert auf den geschätzten Randmitteln

\* Die mittlere Differenz ist auf dem Niveau ,05 signifikant

a Anpassung für Mehrfachvergleiche: Bonferroni.

**Tabelle 29: Schätzungen**

| Abhängige Variable                 | Eltern       | Mittelwert | Standardfehler | 95% Konfidenzintervall |            |
|------------------------------------|--------------|------------|----------------|------------------------|------------|
|                                    |              |            |                | Untergrenze            | Obergrenze |
| Chancengerechtigkeit               | Skeptiker    | 1,648      | ,035           | 1,580                  | 1,716      |
|                                    | Sympathisant | 3,183      | ,035           | 3,115                  | 3,251      |
| Integration                        | Skeptiker    | 1,906      | ,033           | 1,841                  | 1,971      |
|                                    | Sympathisant | 3,136      | ,033           | 3,072                  | 3,201      |
| Genügende Individualisierung       | Skeptiker    | 2,029      | ,028           | 1,974                  | 2,085      |
|                                    | Sympathisant | 3,135      | ,028           | 3,080                  | 3,191      |
| Wahrnehmen der Bedürfnisse         | Skeptiker    | 2,083      | ,031           | 2,021                  | 2,144      |
|                                    | Sympathisant | 3,209      | ,031           | 3,148                  | 3,270      |
| Keine Disziplin                    | Skeptiker    | 2,373      | ,038           | 2,298                  | 2,448      |
|                                    | Sympathisant | 1,731      | ,038           | 1,656                  | 1,805      |
| Befürchtung der Leistungshinderung | Skeptiker    | 2,890      | ,034           | 2,823                  | 2,957      |
|                                    | Sympathisant | 1,871      | ,034           | 1,804                  | 1,937      |

Bei der abhängigen Variable „Chancengerechtigkeit“ ist ein höchst signifikanter Unterschied ( $p = 0,000$ ) zwischen Skeptikern und Sympathisanten zu erkennen. Der Sympathisant erwartet sich in einer gemeinsamen Schule der 10 bis 14-Jährigen höhere Chancengerechtigkeit ( $M = 3,183$ ) als der Skeptiker ( $M = 1,648$ ). Die abhängige Variable „Integration“ zeigt einen höchst signifikanten Unterschied ( $p = 0,000$ ) zwischen Skeptikern und Sympathisanten. Der Sympathisant verbindet mit einer gemeinsa-

men Schule mehr die Integration ( $M = 3,136$ ) als der Skeptiker ( $M = 1,906$ ). Im Hinblick auf die abhängige Variable „Genügende Individualisierung“ zeigt sich ein höchst signifikanter Unterschied ( $p = 0,000$ ) zwischen Skeptikern und Sympathisanten. Der Sympathisant sieht in der gemeinsamen Schule der 10 bis 14-Jährigen eher eine genügende Individualisierung ( $M = 3,135$ ) verankert als der Skeptiker ( $M = 2,029$ ). Für die abhängige Variable „Wahrnehmen der Bedürfnisse“ lässt sich ein höchst signifikanter Unterschied ( $p = 0,000$ ) zwischen Skeptikern und Sympathisanten feststellen. In einer gemeinsamen Schule der 10 bis 14-Jährigen erwartet sich der Sympathisant, dass die Bedürfnisse der einzelnen Kinder ( $M = 3,209$ ) eher wahrgenommen werden als der Skeptiker ( $M = 2,083$ ). Bei der abhängigen Variable „Keine Disziplin“ unterscheiden sich Skeptiker und Sympathisanten höchst signifikant ( $p = 0,000$ ). Der Skeptiker verbindet eher mit einer gemeinsamen Schule die Disziplinlosigkeit der Kinder ( $M = 2,373$ ) als der Sympathisant ( $M = 1,731$ ). Für die abhängige Variable „Befürchtung der Leistungshinderung“ lässt sich ein höchst signifikanter Unterschied ( $p = 0,000$ ) zwischen Skeptikern und Sympathisanten feststellen. Der Skeptiker erwartet sich eher in einer gemeinsamen Schule, dass ein leistungsstarkes Kind von einem leistungsschwachen in seiner Leistung gehemmt wird ( $M = 2,890$ ) als der Sympathisant ( $M = 1,871$ ).

## **9.4 Überprüfung der Hypothesen, Darstellung und Interpretation der Ergebnisse**

Dieses Kapitel dient der Überprüfung der zuvor erlangten Ergebnisse. Der Ablauf sieht zuerst vor, dass die Hypothese beschrieben wird. Danach erfolgt eine Schlussfolgerung dieser Hypothese, welche aus dem theoretischen Teil gezogen wird. Des Weiteren wird untersucht, ob sich die Ergebnisse mit den Ergebnissen aus der Literaturrecherche decken oder nicht. Der Schluss besteht in der Widerlegung oder Aufrechterhaltung der Nullhypothese.

### **9.4.1 Hypothese 1**

Es zeigen sich zwei Gruppen von Eltern, Skeptiker der gemeinsamen Schule der 10 bis 14-Jährigen und Sympathisanten derselben.



Die erste Hypothese bezieht sich auf die Unterscheidung der Gruppe der Eltern in sogenannte Skeptiker und Sympathisanten. In der Literatur wird diese Unterscheidung, wie im theoretischen Teil nachzulesen ist, verstärkt durch die Wortwahl Gesamtschulgegner und Gesamtschulbefürworter. Nach Ansicht des Verfassers dieser Arbeit scheint diese Form der Unterscheidung, zu hart getroffen zu sein, deshalb erfolgt die Unterscheidung für diese Untersuchung in Skeptiker und Sympathisanten. Viele Einflüsse wirken auf Personen, um sich dafür oder dagegen auszusprechen. Wie die IFES-Untersuchung der Arbeiterkammer NÖ 2005 zeigt, spielt der Informiertheitsgrad der Eltern eine wesentliche Rolle. Nachdem bei einer Frage mehr Information über die gemeinsame Schule gegeben wurde, konnte so ein höherer Zustimmungswert erhoben werden. Dennoch bleibt die Trennung in Skeptiker und Sympathisanten aufrecht erhalten. Die Beweggründe, um sich als Skeptiker oder Sympathisant zu bezeichnen, sind, wie im theoretischen Teil gezeigt, vielfältig. Die Ergebnisse dieser Studie decken sich demnach mit denen in der Literatur.

Auf Basis der hierarchischen Clusteranalyse nach WARD konnten zwei Gruppen von Eltern (siehe Tabelle 22, S. 89) errechnet werden. Die 1. Hypothese ist auf Basis der obigen Ergebnisse bestätigt. Die Nullhypothese wird verworfen.

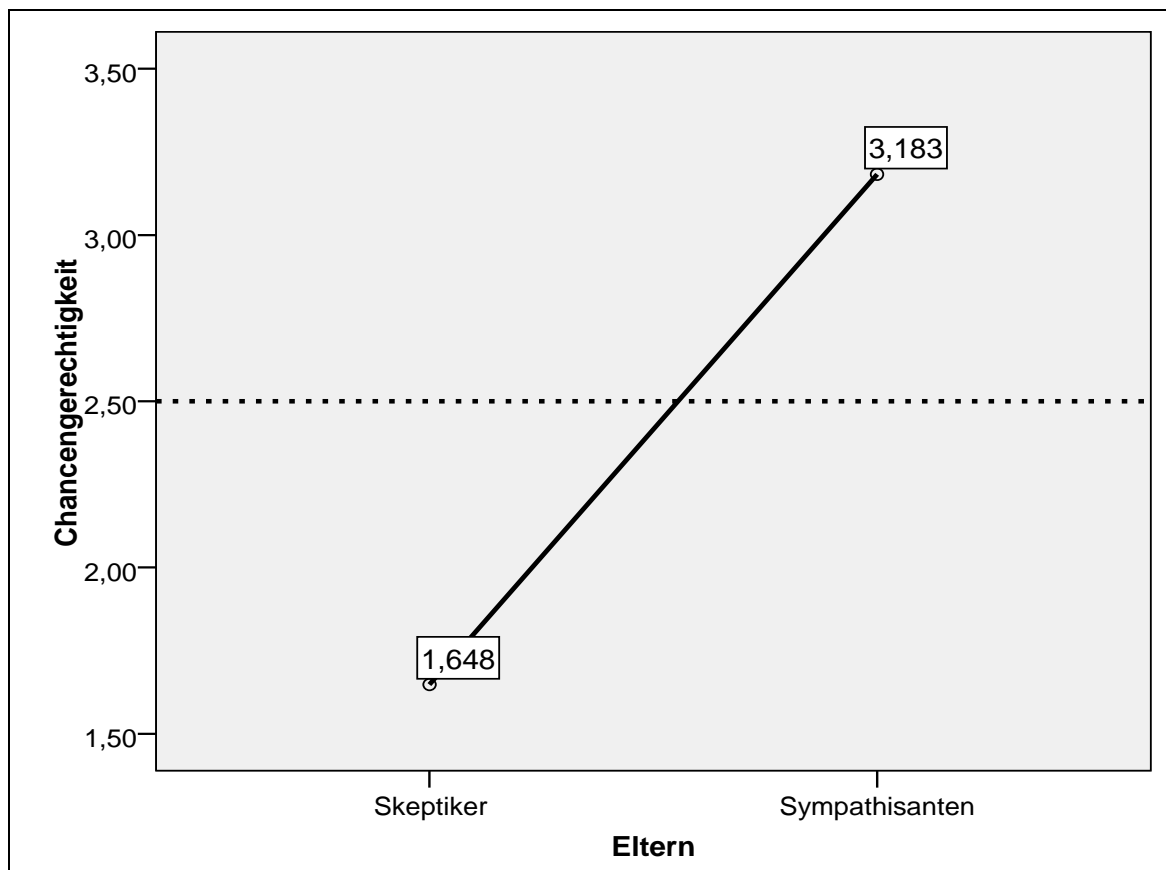
#### 9.4.2 Hypothese 2

Die Sympathisanten sind im Vergleich zu den Skeptikern der Ansicht, dass in einer gemeinsamen Schule der 10 bis 14-Jährigen Chancengerechtigkeit für ihr Kind existiert.

In der 2. Hypothese wird die abhängige Variable „Chancengerechtigkeit“ untersucht. Sympathisanten vertreten die Meinung, dass eine gemeinsame Schule Chancengerechtigkeit für das Kind bieten kann. Skeptiker vertreten diese Ansicht nicht. Die gemeinsame Schule der 10 bis 14-Jährigen verfolgt als Ziel dieser Schulform die gerechte Chancenzuteilung für das Kind. Eine mögliche Selektion mit 10 Jahren, wie es derzeit in Österreich üblich ist, solle dadurch verhindert werden. FEND (1982) wies in seiner Untersuchung darauf hin, dass bei der Befürwortung oder Ablehnung der Gesamtschule die Bildungserwartungen und die soziale Herkunft der Eltern eine bedeutende Rolle spielen. Der Skeptiker unter den untersuchten Eltern würde demnach hohe Bildungserwartungen an das Kind stellen. Eine gemeinsame Schule könne diese Bildungserwartungen der Skeptiker nicht erfüllen. Chancengerechtigkeit würde vom Skeptiker mit einer gemeinsamen Schule nicht verbunden werden. Der Sympathisant unter den untersuchten Eltern würde der gemeinsamen Schule die Fähigkeit

zusprechen, dass diese Schulform gerechte Chancen für das Kind bieten könnte. Diesen Schluss zieht auch FEND (1982) in seiner Untersuchung. Nach Ansicht des Verfassers decken sich die erhobenen Ergebnisse mit denen der Literatur.

**Abbildung 5: Liniendiagramm „Chancengerechtigkeit“**



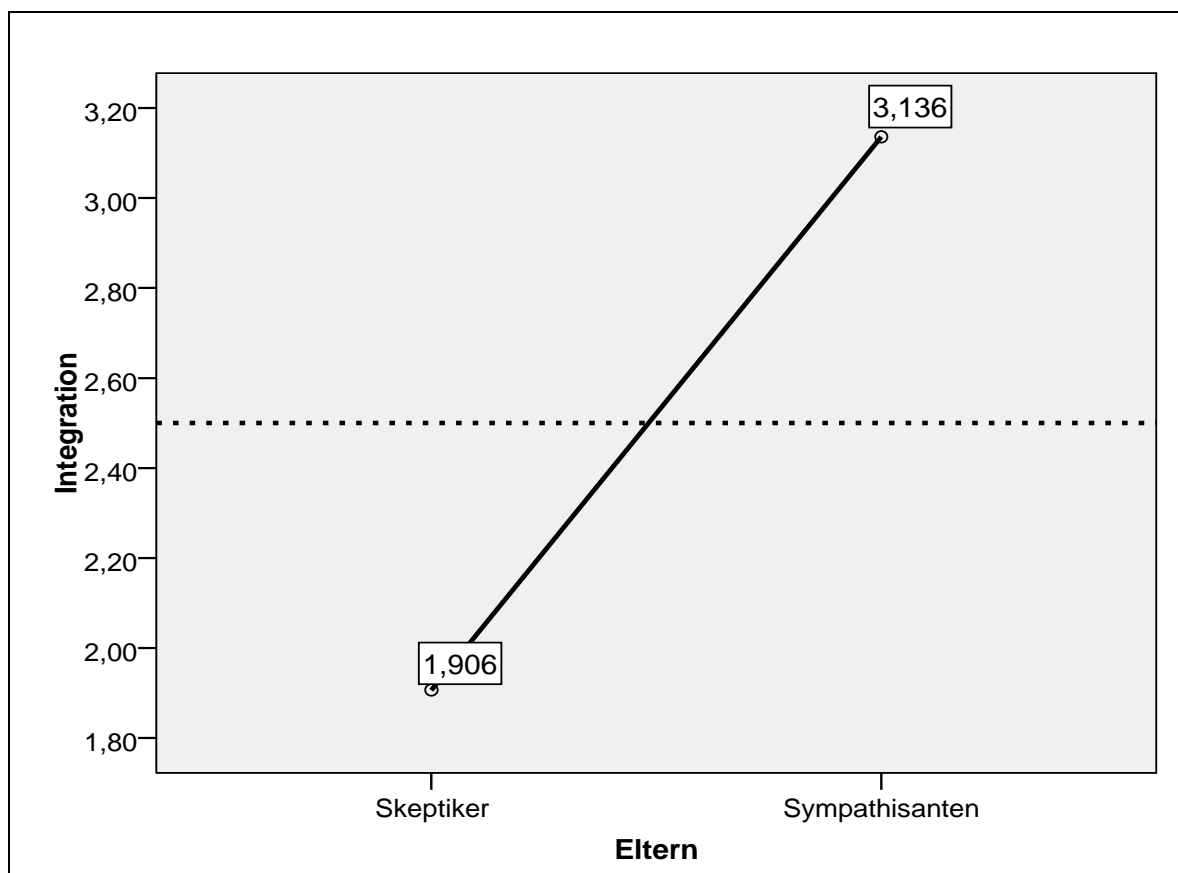
Die multivariate Varianzanalyse ergibt einen höchst signifikanten Unterschied zwischen Sympathisanten und Skeptikern. Wie Abbildung 5 verdeutlicht sind Sympathisanten ( $M = 3,183$ ) im Vergleich zu den Skeptikern ( $M = 1,648$ ) der Ansicht, dass in einer gemeinsamen Schule der 10 bis 14-Jährigen Chancengerechtigkeit für das Kind existiert. Die 2. Hypothese, basierend auf den obigen Ergebnissen (siehe Tabelle 28 und 29, S. 95), gilt als bestätigt. Die Nullhypothese wird verworfen.

### 9.4.3 Hypothese 3

Die Integration wird nach Meinung der Sympathisanten in einer gemeinsamen Schule der 10 bis 14-Jährigen eher gefördert als im traditionellen Schulsystem.

Die 3. Hypothese untersucht die abhängige Variable „Integration“. Nach Meinung der Sympathisanten wird in einer gemeinsamen Schule die Integration mehr gefördert als im traditionellen Schulsystem. Integration bedeutet, dass Kinder mit und ohne Migrationshintergrund in einer Klasse repräsentiert wären. Für die Befürwortung oder Ablehnung einer gemeinsamen Schule der 10 bis 14-Jährigen könnte der Aspekt der Integration eine bedeutsame Rolle spielen. Die Integration von Migrationskindern könnte für Eltern bedeuten, dass einerseits das soziale Miteinander gefördert würde und andererseits der Statuserhalt für das eigene Kind, durch die besondere Zuwendung zu diesen eventuell schwächeren Migrationskindern verloren gehen könnte. Es ist an dieser Stelle darauf hinzuweisen, dass bereits das Vorurteil, dass Migrationskinder schwächere Leistungen bringen würden, in der interpretierenden Antwort mitschwingt. Die Bedeutung der Motive (siehe S. 43f) von KUTHE, welche FEND (1982) in seiner Studie angeführt hat, würden Eltern in ihrer Position zur Thematik der Gesamtschule beeinflussen. Die Ergebnisse dieser Studie decken sich demnach mit denen in der Literatur.

**Abbildung 6: Liniendiagramm „Integration“**



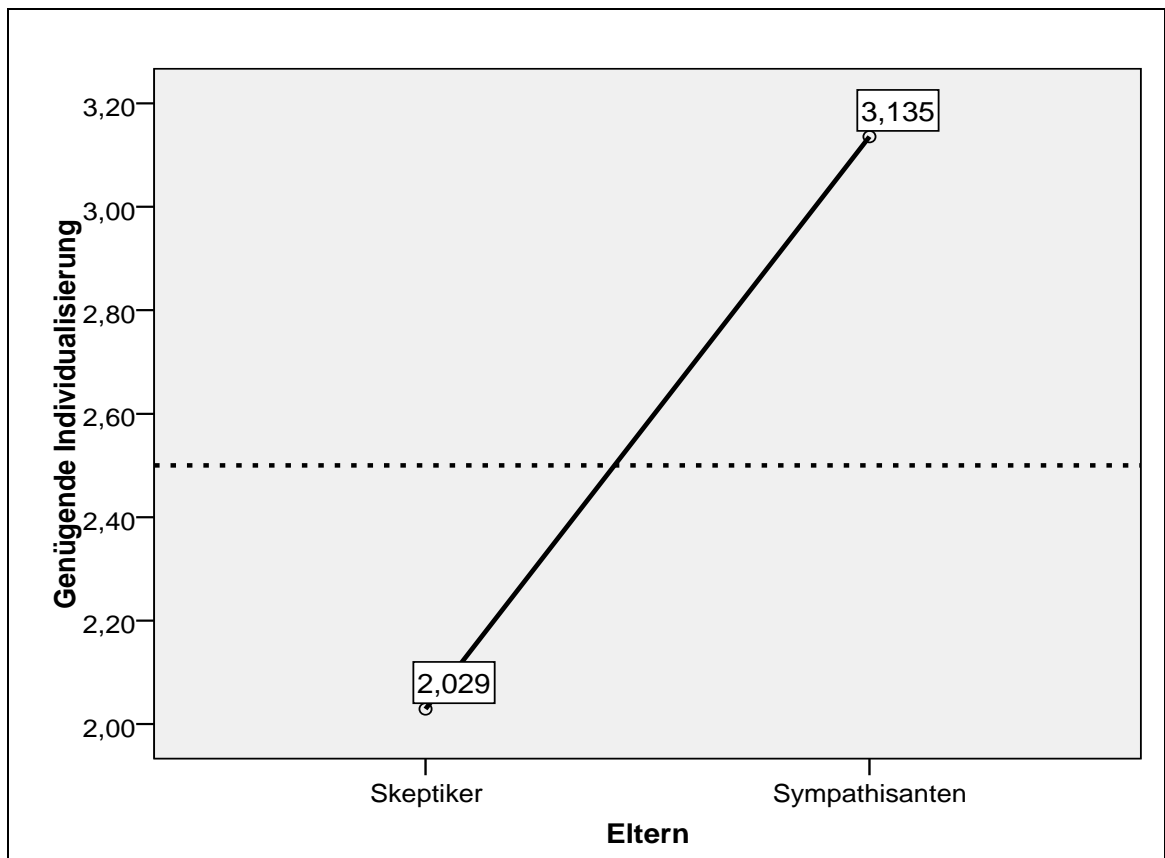
Auf Basis der multivariaten Varianzanalyse ergibt sich ein höchst signifikanter Unterschied zwischen Sympathisanten und Skeptikern. Abbildung 6 zeigt, dass Sympathisanten ( $M = 3,136$ ) eher die Integration in einer gemeinsamen Schule gefördert sehen als Skeptiker ( $M = 1,906$ ). Die 3. Hypothese ist somit, basierend auf den zuvor errechneten Ergebnissen (siehe Tabelle 28 und 29, S. 95), bestätigt. Die Nullhypothese gilt daher als widerlegt.

#### 9.4.4 Hypothese 4

In einer gemeinsamen Schule der 10 bis 14-Jährigen erfährt das Kind nach Ansicht der Sympathisanten im Vergleich zu den Skeptikern mehr individuelle Förderung als im traditionellen Schulsystem.

Hypothese 4 untersucht die abhängige Variable „Genügende Individualisierung“. Nach Ansicht der Sympathisanten würde in einer gemeinsamen Schule mehr individuell gefördert und mehr differenziert als im traditionellen Schulsystem. Skeptiker würden den Aspekt der individuellen Förderung weniger mit einer gemeinsamen Schule verbinden. Individualisierung und Differenzierung werden als Ziel der Gesamtschule in der Literatur genannt. Die Förderung des Kindes würde in einer gemeinsamen Schule im Mittelpunkt stehen. OLECHOWSKI verweist darauf, dass eine gemeinsame Schule sich dem Ziel der individuellen Förderung und der damit verbundenen geeigneten Differenzierung für das Kind verpflichtet hat. Die Sichtweisen der Eltern zu einer gemeinsamen Schule, unter dem Aspekt der individuellen Förderung, wurden auch in der IFES-Untersuchung 2007 erhoben. In dieser Untersuchung ist nachzulesen, dass unter der Voraussetzung der individuellen Förderung von 62 % der Befragten eine gemeinsame Schule begrüßt würde. Dennoch muss darauf hingewiesen werden, dass 38 % der Befragten, diese Ansicht nicht teilen konnten. Der Skeptiker unter den untersuchten Personen würde der gemeinsamen Schule, diese verstärkte individuelle Förderung nicht zusprechen. FEND (1982) konnte in seiner Studie feststellen, dass vor allem Eltern aus unteren Schichten diese Förderbemühungen der Gesamtschule nicht wahrgenommen hatten. Die Ergebnisse dieser Studie decken sich demnach mit denen der Literatur.

Abbildung 7: Liniendiagramm „Genügende Individualisierung“



Die multivariate Varianzanalyse bestätigt einen höchst signifikanten Unterschied zwischen Sympathisanten und Skeptikern. Abbildung 7 verdeutlicht, dass nach Ansicht der Sympathisanten ( $M = 3,135$ ) im Vergleich zu den Skeptikern ( $M = 2,029$ ) in einer gemeinsamen Schule der 10 bis 14-Jährigen das Kind mehr individuell gefördert wird als im traditionellen Schulsystem. Auf Basis der oben erhaltenen Ergebnisse (siehe Tabelle 28 und 29, S. 95) gilt die 4. Hypothese als bestätigt. Die Nullhypothese gilt als widerlegt und wird demnach verworfen.

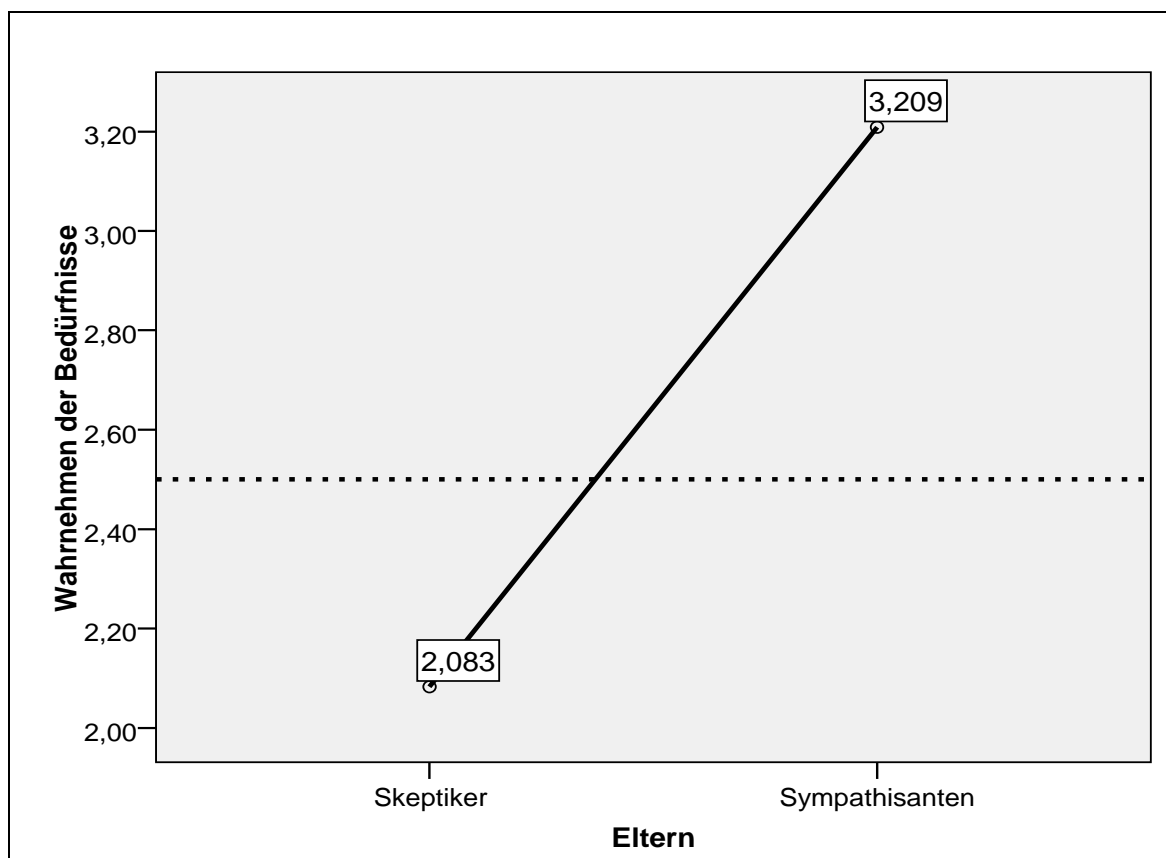
#### 9.4.5 Hypothese 5

Die Sympathisanten sind im Vergleich zu den Skeptikern der Ansicht, dass in einer gemeinsamen Schule der 10 bis 14-Jährigen auf die Bedürfnisse des Einzelnen eher eingegangen wird als im traditionellen Schulsystem.

In der 5. Hypothese wird die abhängige Variable „Wahrnehmen der Bedürfnisse“ untersucht. In einer gemeinsamen Schule wird nach Ansicht der Sympathisanten im Vergleich zu den Skeptikern eher auf die Bedürfnisse des Einzelnen eingegangen

als im traditionellen Schulsystem. In einer gemeinsamen Schule würden die Bedürfnisse des einzelnen Kindes eher wahrgenommen. Der Skeptiker teilt diese Ansicht über eine gemeinsame Schule nicht. Die Fähigkeit, die Bedürfnisse jedes Kindes zu erkennen und darauf einzugehen, würde der Skeptiker einer gemeinsamen Schule nicht zutrauen. Das BMUKK schreibt in seiner Ausschreibung, dass in der gemeinsamen Schule auf die Einzigartigkeit des Kindes eingegangen werden würde. Ein Leitspruch der „Neuen Mittelschule“ lautet: „Schwächen schwächen, Stärken stärken“. Basierend auf diesem Leitspruch würde eine gemeinsame Schule die Bedürfnisse des Einzelnen gezielt erheben und fördern. Der Sympathisant unter den untersuchten Eltern würde diesem Leitspruch der „Neuen Mittelschule“ zustimmen. Der Skeptiker würde diesem Aspekt der Gesamtschule kritisch gegenüberstehen. Die Gründe für die Zustimmung oder Ablehnung einer gemeinsamen Schule unter dem zuvor beschriebenen Aspekt würde der Autor dieser Arbeit mit der Untersuchung von FEND (1982) in Verbindung bringen. Die in der Studie angeführten Motive (siehe S. 43f) von KUTHE wären Beweggründe für Eltern, welche sie in deren Entscheidung beeinflussen würden. Die Ergebnisse dieser Studie decken sich demnach mit denen der Literatur.

**Abbildung 8: Liniendiagramm „Wahrnehmen der Bedürfnisse“**



Auf Basis der multivariaten Varianzanalyse ergibt sich ein höchst signifikanter Unterschied zwischen Sympathisanten und Skeptikern. Abbildung 8 zeigt, dass Sympathisanten ( $M = 3,209$ ) im Vergleich zu den Skeptikern ( $M = 2,083$ ) der Ansicht sind, dass in einer gemeinsamen Schule der 10 bis 14-Jährigen eher auf die Bedürfnisse des Einzelnen eingegangen wird als im traditionellen Schulsystem. Die 5. Hypothese ist auf Basis der obigen Ergebnisse (siehe Tabelle 28 und 29, S. 95) bestätigt. Die Nullhypothese wird daher verworfen.

#### 9.4.6 Hypothese 6

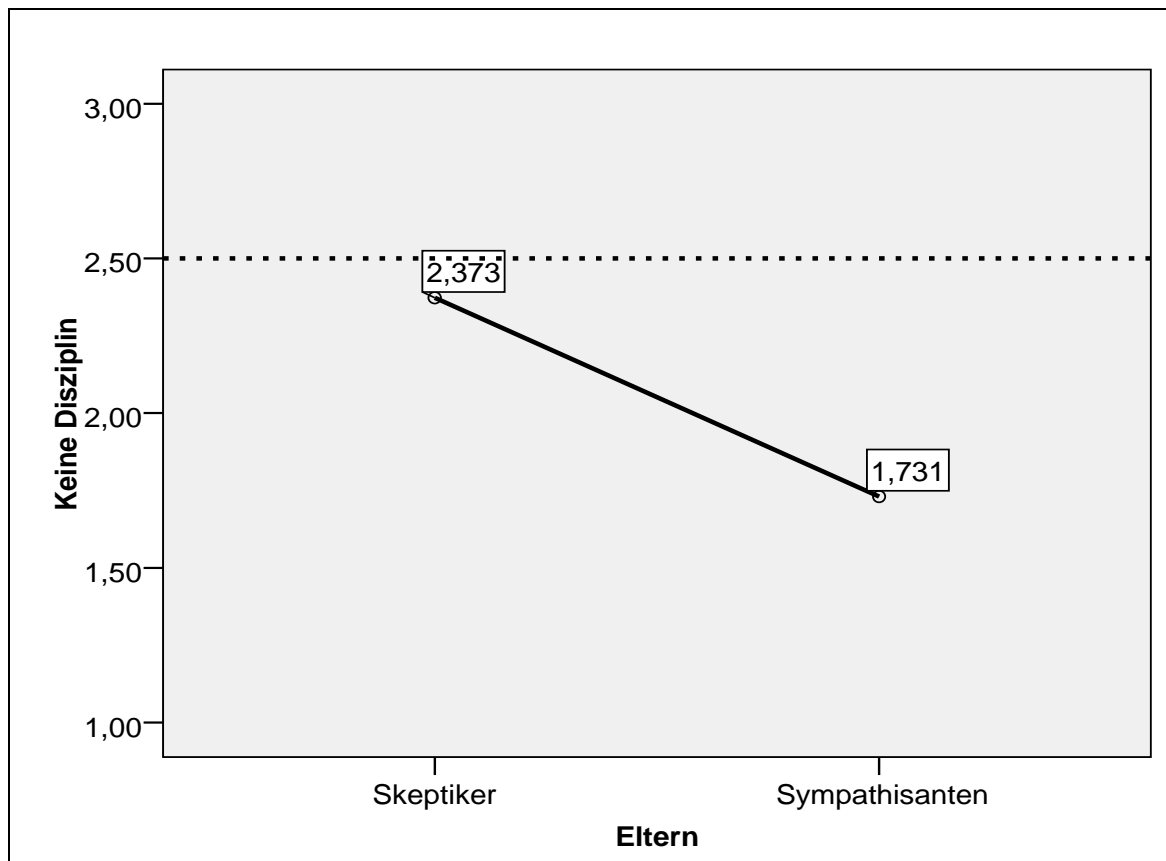
Skeptiker sind im Vergleich zu den Sympathisanten der Ansicht, dass in einer gemeinsamen Schule der 10 bis 14-Jährigen ihre Kinder eher der Disziplinlosigkeit ausgesetzt sind als im getrennten System (HS, AHS).

Die 6. Hypothese untersucht die abhängige Variable „Keine Disziplin“. Skeptiker vertreten im Vergleich zu den Sympathisanten die Meinung, dass in einer gemeinsamen Schule die Kinder wenig Disziplin erfahren würden. Demnach hegt die Elterngruppe der Skeptiker eher die Befürchtung, dass sich in einer gemeinsamen Schule der 10 bis 14-Jährigen Lehrer wenig durchsetzen könnten. Die Befürchtungen der Eltern wurden aus dessen Erhebungen im Vorfeld dieser Arbeit vom Autor abgeleitet. Diese Befürchtungen werden im Kontext mit der IFES-Untersuchung der Arbeiterkammer NÖ im Jahr 2005 gesehen. Die damalige IFES-Untersuchung hat ergeben, dass der Informationsgrad eine wesentliche Rolle über die Zustimmung oder Ablehnung der Gesamtschule spielt. Je mehr Eltern über eine gemeinsame Schule Bescheid wissen, desto eher würden sie diese mit etwas Positivem verbinden und Befürchtungen könnten genommen werden. Demnach scheint die Aufklärung über eine gemeinsame Schule der 10 bis 14-Jährigen ein wesentliches Moment darzustellen. Die Ergebnisse konnten mit denen der Literatur nicht eindeutig in Verbindung gebracht werden, da der Autor bis dato keine Forschungsstudien dazu fand.

Die multivariate Varianzanalyse ergibt einen höchst signifikanten Unterschied zwischen Skeptikern und Sympathisanten. Die abhängige Variable „Keine Disziplin“, wie Abbildung 9 zeigt, liegt sowohl bei den Skeptikern ( $M = 2,373$ ) als auch bei den Sympathisanten ( $M = 1,731$ ) im unterdurchschnittlichen Bereich. Demnach sind die Skeptiker im Vergleich zu den Sympathisanten eher der Ansicht, dass in einer gemeinsamen Schule der 10 bis 14-Jährigen ihre Kinder der Disziplinlosigkeit ausgesetzt sind als im getrennten System (HS, AHS). Basierend auf den zuvor errechneten

ten Ergebnissen (siehe Tabelle 28 und 29, S. 95) wird Hypothese 6 bestätigt. Die Nullhypothese wird verworfen.

**Abbildung 9: Liniendiagramm „Keine Disziplin“**



#### 9.4.7 Hypothese 7

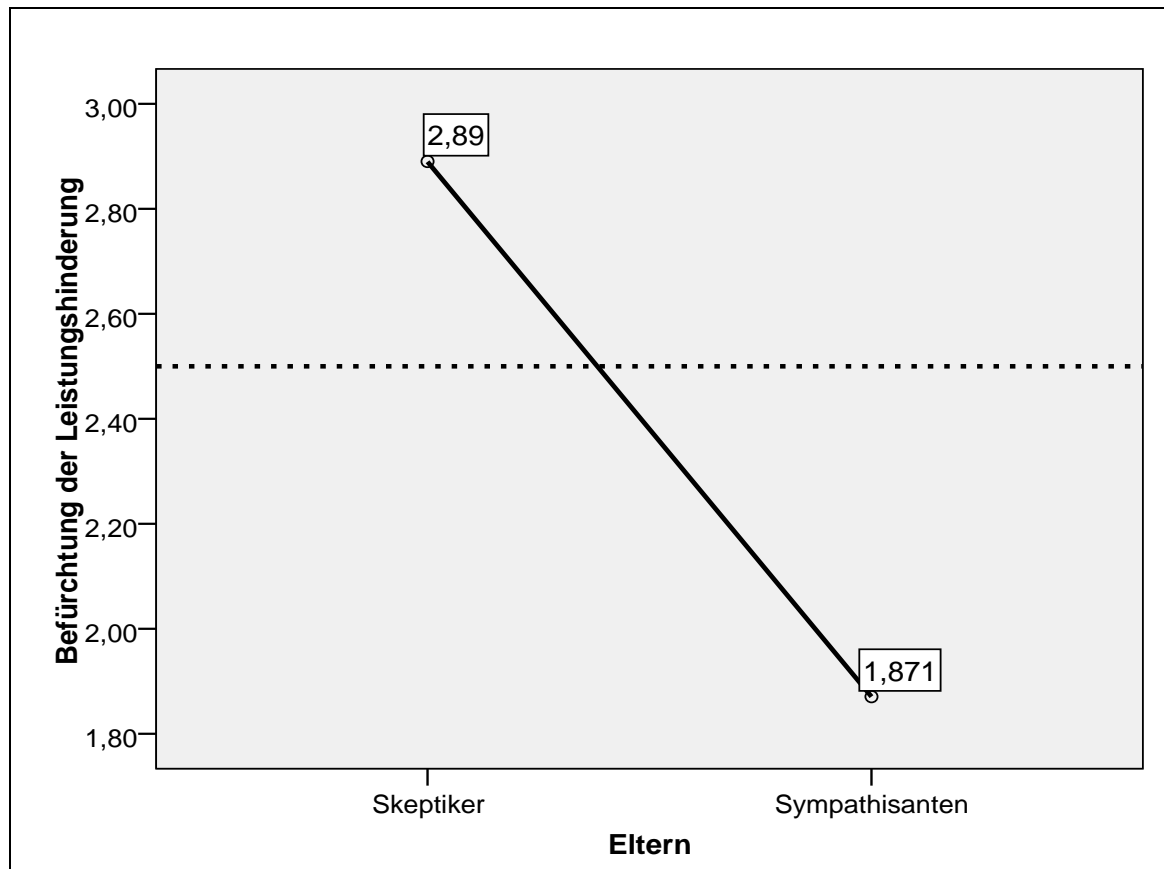
Skeptiker befürchten in einer gemeinsamen Schule der 10 bis 14-Jährigen, dass leistungsstarke Kinder von leistungsschwachen in ihrer Leistung gehemmt werden.

In der 7. Hypothese wird die abhängige Variable „Befürchtung der Leistungshinderung“ untersucht. Die Elterngruppe der Skeptiker hegt mit einer gemeinsamen Schule die Befürchtung, dass leistungsschwache Kinder leistungsstarke in ihrer Leistung behindern würden. FEND konnte in seiner Untersuchung 1982 zeigen, dass besonders Eltern von leistungsstarken Kindern die Förderbemühungen der Gesamtschule wahrgenommen haben. Hingegen bemerkten Eltern von leistungsschwachen Kindern diese Bemühungen nicht. FEND verweist auch auf KUTHE, der mögliche Motive (siehe S. 43f) angibt, warum Eltern für oder gegen eine gemeinsame Schule sind. Darunter befindet sich das Argument gegen eine Gesamtschule, wenn Eltern den



Leistungsgedanken verfolgen. Nach Ansicht der Skeptiker könnte Leistung mit einer gemeinsamen Schule nicht verbunden werden. Leistungsschwache Kinder würden demnach leistungsstarke in deren Leistung hemmen. Die Ergebnisse dieser Studie decken sich demnach mit denen der Literatur.

**Abbildung 10: Liniendiagramm „Befürchtung der Leistungshinderung“**



Basierend auf der multivariaten Varianzanalyse ergibt sich ein höchst signifikanter Unterschied zwischen Skeptikern und Sympathisanten. Skeptiker ( $M = 2,89$ ) befürchten im Vergleich zu den Sympathisanten ( $M = 1,871$ ), dass leistungsstarke Kinder in einer gemeinsamen Schule der 10 bis 14-Jährigen von leistungsschwachen in ihrer Leistung gehemmt werden. Die 7. Hypothese ist auf Basis der obigen Ergebnisse (siehe Tabelle 28 und 29, S. 95) bestätigt. Die Nullhypothese wird widerlegt und verworfen.

#### 9.4.8 Conclusio

Die untersuchten Eltern ließen sich anhand einer Clusteranalyse in zwei Gruppen einteilen. Eine Gruppe der Befragten steht der gemeinsamen Schule der 10 bis 14-

Jährigen positiv gegenüber, die andere eher ablehnend. Der Autor dieser Arbeit bezeichnete die Gruppen als Sympathisanten und Skeptiker. Die Gründe, um der einen oder anderen Gruppe zugeordnet zu werden, wurden zuvor gezeigt. Im Verlauf der Hypothesenprüfung galt es festzustellen, ob Unterschiede zwischen den Sympathisanten und Skeptikern im Hinblick auf die abhängigen Variablen „Chancengerechtigkeit“, „Integration“, „Genügende Individualisierung“, „Wahrnehmen der Bedürfnisse“, „Keine Disziplin“ und „Befürchtung der Leistungshinderung“ existieren. In allen Bereichen der Hypothesenprüfung konnten signifikante Unterschiede zwischen Sympathisanten und Skeptikern erhoben werden. Die Sympathisanten unter den befragten Eltern einer gemeinsamen Schule der 10 bis 14-Jährigen würden mit dieser Schulform die gerechte Verteilung von Chancen, die Integration von Migrationskindern, die individuelle Förderung und das Wahrnehmen der Bedürfnisse des Einzelnen verbinden. Als Erkenntnis der Literaturforschung des Autors (siehe S. 46) ist hinzuzufügen, dass je besser Eltern über diese Schulform aufgeklärt sind, desto eher würden sie diese Schulform befürworten. Die Skeptiker unter den befragten Eltern würden die Befürchtungen hegen, dass in einer gemeinsamen Schule der 10 bis 14-Jährigen keine Disziplin herrschen würde und dass leistungsstarke Kinder von leistungsschwachen in deren Leistung gehemmt werden würden. Die Schlussfolgerung dieser Ergebnisse zeigt, dass eine gemeinsame Schule der 10 bis 14-Jährigen eine Schulform für Eltern sein könnte, die dem sozialen Aspekt und dem Aspekt der Individualität entsprechen würde. Diesen Ergebnissen gegenüber stehen die Befürchtungen der Eltern, die mit dieser Schulform gehegt werden. Mögliche Ursachen für die Befürchtungen wären mangelnde Aufklärung oder Ängste, die mit dieser Schulform verbunden werden.

## 10 Zusammenfassung

Die Idee einer gemeinsamen Schule der 10 bis 14-Jährigen lässt sich bis zum Pädagogen COMENIUS in der Literatur zurückverfolgen. COMENIUS prägte mit seiner Aussage: „Omnes, omnia, omnio“, „allen ist alles gründlich zu lehren“, die Idee einer einheitlichen Schule. Durch diese Aussage soll allen Menschen, ungeachtet ihrer Herkunft bzw. ihres sozialen Status, die Möglichkeit zur Teilhabe an der Bildung gegeben werden. Soziale Schranken und die Selektivität eines vertikal gegliederten Schulsystems sollen durch eine gemeinsame Schule verhindert werden.

Die Grobform des österreichischen Schulsystems ist im Reichsvolksschulgesetz von 1869 verankert. Die Primarstufe wird in Österreich bis heute als Volksschule der 6 bis 10-Jährigen geführt. Die Trennung fand damals in der Sekundarstufe I in die Volksschuloberstufe, die Bürgerschule und das Gymnasium statt. Otto GLÖCKEL sah in dieser Trennung den Nachteil der sozialen Auslese und damit verbunden, dass Bildung nur der oberen Schicht zugänglich war. Der Name Otto GLÖCKEL ist in Verbindung zu bringen, mit dem möglicherweise, so SEVERINSKI, für den deutschen Sprachraum ersten Gesamtschulversuch (1922 – 1927). Otto GLÖCKEL, als Sozialdemokrat, sah sich der Aufgabe verpflichtet, diese, nach seiner Ansicht nach, Benachteiligung der unteren Schicht zu beheben. Die christlichsoziale Partei war und ist von der Idee einer gemeinsamen Schule der 10 bis 14-Jährigen nicht überzeugt. 1927 wurden die Gesamtschulversuche beendet. Damals kam es zur Abstimmung des Mittelschulgesetzes und des Hauptschulgesetzes. GLÖCKEL sah im Hauptschulgesetz die höhere Bildung und den sozialen Aufstieg für die unteren Schichten erfüllt. Diese Gesetze sehen das Gymnasium (mit den unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen) und die Hauptschule (mit der inneren Differenzierung) als Schulformen für die Sekundarstufe I vor. Bis heute hat dieses parallellaufende Schulsystem seine gesetzliche Gültigkeit.

Die Trennung der Schüler erfolgt mit 10 Jahren. Eltern, deren Kinder als gymnasiumreife empfohlen werden, besuchen mit hoher Wahrscheinlichkeit das Gymnasium. Weniger leistungsfähigere Kinder treten nach der Volksschule in die Hauptschule über. Diese Teilung, siehe PISA 2006, kann zur Folge haben, dass Benachteiligungen, wie zum Beispiel der soziale Aufstieg, gegenüber den unteren Schichten in der

Bevölkerung auftreten. Die Gesamtschule der 10 bis 14-Jährigen präsentiert sich als Schulform, die Benachteiligungen wie Chancengerechtigkeit und soziale Auslese zu beheben versucht. Inwieweit Eltern diese sogenannten Vorteile der Gesamtschule mit einer gemeinsamen Schule der 10 bis 14-Jährigen verbinden und welche Befürchtungen mit dieser Schulform gehegt werden, wurde versucht, in dieser Arbeit zu zeigen.

Aus der Literatur ist die Untersuchung von FEND zu nennen, welche Sichtweisen von Eltern über eine Gesamtschule darstellt. FEND weist darauf hin, dass die Bildungserwartungen und die soziale Herkunft der Eltern eine zentrale Rolle bei der Zustimmung oder Ablehnung einer Gesamtschule spielen. Von KUTHE führt FEND Motive (siehe S. 43f.) von Eltern an, welche zur Ablehnung oder Befürwortung der Gesamtschule führen könnten. FEND merkt an, dass diese Gründe allerdings nicht empirisch belegt wurden. Für weiterführende Arbeiten könnten diese Motive von KUTHE die Grundlage zur Forschung sein. Als Ergebnis der Untersuchung von FEND konnte festgestellt werden, dass die Förderbemühungen in der Gesamtschule unterschiedlich von Eltern leistungsstarker bzw. leistungsschwacher Kinder wahrgenommen wurden. Eltern leistungsstarker Kinder nahmen die besondere Zuwendung zu leistungsschwachen Kindern eher wahr als Eltern, deren Kinder diese Förderung betraf. FEND interpretierte daraus, dass die Einstellung der Eltern aus der Oberschicht ambivalent sei. Einerseits bevorzugen diese Eltern die Gesamtschule, weil sie Chancengerechtigkeit für alle bieten würde, andererseits könnte es den Statusverlust für das eigene Kind bedeuten.

Eine weitere Untersuchung zur Einstellung der Eltern zur Gesamtschule, durchgeführt von PETRI, zeigt, dass Eltern, wenn ihre Kinder Schüler einer Gesamtschule sind und sich im oberen Niveau befinden, den Vorzug der Gesamtschule gegenüber einer AHS und HS geben würden. Hingegen würden Eltern, deren Kinder sich im unteren Niveau einer Gesamtschule befinden, eher die HS bevorzugen. Als Grund für diese Bevorzugung nennt PETRI, die schlechtere Beurteilung der leistungsschwächeren Schüler in den Realfächern. Damit verbunden würde ein Konkurrenzkampf mit den leistungsstärkeren Schülern beginnen, welcher von den Eltern nicht gewünscht werden würde.

Wie die Literatur zeigt, spielen viele Gründe für die Befürwortung oder Ablehnung einer Gesamtschule eine Rolle für die Eltern. Als wichtiges Kriterium für die Beurteilung einer Gesamtschule scheint aufgrund der IFES-Studie der Arbeiterkammer NÖ 2005 und der IFES-Studie Schul-Monitoring 2007, der Kenntnisstand über eine gemeinsame Schule der 10 bis 14-Jährigen zu sein. In beiden Studien wurde hervorgehoben, dass Eltern eher einer gemeinsamen Schule zustimmen würden, wenn diese die stärkere individuelle Förderung des Kindes in den Mittelpunkt stellen würde. Gegner der Gesamtschule werfen dieser Schulform vor, dass diese die unterschiedlichen Begabungen des Kindes nicht erkennen könne und das Niveau verschlechtern würde. Eltern bedienen sich bei der Befürwortung oder Ablehnung der Gesamtschule demnach der gleichen Argumente. Der Unterschied liegt darin, dass die Argumente verschieden ausgelegt werden. Eltern, die der Gesamtschule positive Aspekte zuschreiben, verbinden mit einer gemeinsamen Schule die stärkere individuelle Förderung. Eltern, die der Gesamtschule skeptisch gegenüberstehen, würden dieser die individuelle Förderung eher absprechen. Daraus lässt sich eine Zweiteilung unter der Elternschaft erkennen.

Um einen möglichen Einblick in das Schulwahlverhalten von Eltern zu erhalten, wurde im theoretischen Teil dieser Arbeit eine Untersuchung von MAHR-GEORGE angeführt. MAHR-GEORGE versuchte, Kriterien für das Schulwahlverhalten von Eltern am Ende der Primarstufe zu erheben. Diese Untersuchung zeigt, dass die zentralen Kriterien für die Schulwahl der Eltern die schulischen Leistungen des Kindes, der Wunsch des Kindes und der angebotene Schulabschluss sind. Auf Basis dieses Hintergrundes und den zuvor erwähnten Untersuchungen bilden Eltern sich ein Urteil über eine bestimmte Schulform. Diese Ergebnisse und Überlegungen aus der Literatur veranlassten den Verfasser dieser Arbeit eine Ausgangshypothese aufzustellen, welche von der Annahme ausgeht, dass Eltern der Ansicht sind, dass in einer gemeinsamen Schule der 10 bis 14-Jährigen die Ziele Chancengerechtigkeit, Integration, individuelle Förderung und die Bedürfnisse des Einzelnen verwirklicht werden. Weiters wird davon ausgegangen, dass Eltern die Befürchtungen hegen, dass in einer gemeinsamen Schule keine Disziplin herrsche und leistungsstarke Kinder von leistungsschwachen gehemmt würden.

Als Ergebnis der empirischen Untersuchung, durchgeführt im Oktober und November 2008, ist festzuhalten, dass in allen Teilbereichen der statischen Hypothesenprüfungen höchst signifikante Ergebnisse erhalten wurden. Die Ergebnisse der Untersuchung werden auf das Untersuchungsgebiet Wien, Niederösterreich und Burgenland eingeschränkt. Die Anzahl der verwertbaren Fragebögen beträgt 471. Der Autor dieser Arbeit wurde aufgrund der Literaturrecherche dazu veranlasst, die Elternschaft auf mögliche Gruppen zu untersuchen. Die hierarchische Clusteranalyse, als Auswertungsmethode angewendet, ergibt eine Zweiteilung der untersuchten Eltern. Die Befragten lassen sich in das Cluster der Skeptiker und in das Cluster der Sympathisanten einteilen. Die Skeptiker unter den untersuchten Eltern verbinden eher nicht mit einer gemeinsamen Schule die Ziele Chancengerechtigkeit, Integration, individuelle Förderung, Wahrnehmen der Bedürfnisse und befürchten, dass in einer gemeinsamen Schule der 10 bis 14-Jährigen keine Disziplin herrschen würde und leistungsstarke Kinder leistungsschwache hemmen würden. Sympathisanten der gemeinsamen Schule unter den untersuchten Eltern sind der gegenteiligen Meinung und würden mit einer gemeinsamen Schule diese Ziele verbinden und eher keine Befürchtungen hegen.

Bezugnehmend auf die statistischen Hypothesen ist festzuhalten, dass unter Anwendung der multivariaten Varianzanalyse folgende Ergebnisse erhoben werden konnten. Das Ziel „Chancengerechtigkeit“ ergibt einen höchst signifikanten Unterschied zwischen Sympathisanten und Skeptikern. Die Untersuchung konnte belegen, dass der Sympathisant sich von einer gemeinsamen Schule der 10 bis 14-Jährigen höhere Chancengerechtigkeit als der Skeptiker erwartet. Das Ziel „Integration“ zeigt einen höchst signifikanten Unterschied zwischen Sympathisanten und Skeptikern. Im empirischen Teil der Arbeit wurde gezeigt, dass der Sympathisant mit einer gemeinsamen Schule mehr die Integration verbindet als der Skeptiker. Das Ziel „individuelle Förderung“ ergibt einen höchst signifikanten Unterschied zwischen Skeptikern und Sympathisanten. Die Untersuchung belegt, dass der Sympathisant in einer gemeinsamen Schule eher die individuelle Förderung verankert sieht als der Skeptiker. Das Ziel „Wahrnehmen der Bedürfnisse“ ergibt einen höchst signifikanten Unterschied zwischen Sympathisanten und Skeptikern. Die Untersuchung konnte belegen, dass der Sympathisant unter den Befragten im Vergleich zum Skeptiker der gemeinsamen

Schule eher die Fähigkeit zuschreibt, dass die Bedürfnisse des Einzelnen wahrgenommen werden. Die Befürchtung, dass in einer gemeinsamen Schule keine Disziplin herrschen würde, ergibt einen höchst signifikanten Unterschied zwischen Skeptikern und Sympathisanten. Der empirische Teil der Arbeit zeigt, dass der Skeptiker eher mit einer gemeinsamen Schule die Disziplinlosigkeit verbindet als der Sympathisant. Die Befürchtung, dass in einer gemeinsamen Schule leistungsschwache Kinder leistungsstarke in ihrer Leistung hemmen, zeigt einen höchst signifikanten Unterschied zwischen Skeptikern und Sympathisanten. Die Untersuchung konnte belegen, dass der Skeptiker sich eher als der Sympathisant von einer gemeinsamen Schule erwartet, dass leistungsstarke Kinder von leistungsschwachen gehemmt werden. Die Gruppe der Sympathisanten umfasst 50,3 % der befragten Eltern, welche mit einer gemeinsamen Schule der 10 bis 14-Jährigen Chancengerechtigkeit, Integration, die individuelle Förderung und das Wahrnehmen der Bedürfnisse verbinden. 49,7 % der befragten Eltern zählen zu der Gruppe der Skeptiker, welche die Befürchtungen haben, dass in einer gemeinsamen Schule keine Disziplin herrschen würde und dass leistungsstarke Kinder von leistungsschwachen in deren Leistung gehemmt werden.

Das Ziel dieser Arbeit besteht darin aufzuzeigen, ob Eltern einerseits mit einer gemeinsamen Schule der 10 bis 14-Jährigen die Vorteile dieser Schulform assoziieren würden und andererseits Befürchtungen hegen, die mit einer gemeinsamen Schule in Verbindung gebracht werden. In der Arbeit konnte nach Ansicht des Verfassers gezeigt werden, dass unter den untersuchten Eltern die Gruppe der Sympathisanten die Vorteile „Chancengerechtigkeit“, „Integration“, „Individualisierung“ und „Wahrnehmen der Bedürfnisse des Einzelnen“ mit dieser Schulform assoziieren würden. Die Gruppe der Skeptiker unter den Befragten sind von diesen Vorteilen nicht überzeugt und befürchten, dass in einer gemeinsamen Schule der 10 bis 14-Jährigen einerseits keine Disziplin herrscht und andererseits leistungsschwache Kinder leistungsstarke in deren Leistung hemmen. Für weiterführende Untersuchungen gilt es die Ergebnisse des Schulversuchs „Neue Mittelschule“, der im Schuljahr 2008/09 gestartet wurde, abzuwarten. Dieser Schulversuch vom Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur wird vom Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation

und Entwicklung des Bildungswesens (Bifie) wissenschaftlich begleitet und evaluiert. Die ersten Evaluationsergebnisse werden im Schuljahr 2011/12 zu erwarten sein.



## 11 Literaturverzeichnis

ATTESLANDER, Peter: Methoden der empirischen Sozialforschung. Walter de Gruyter, 9. Auflage, Berlin/New York, 2000.

BACHER, Johann: Bildungsungleichheiten in Österreich – Basisdaten und Erklärungsansätze. In: Erziehung und Unterricht. 158. Jahrgang des österreichischen Schulboten. Österreichischer Bundesverlag Schulbuch GmbH, Wien, 7-8/2008, S. 529-542.

BORTZ, Jürgen: Statistik für Sozialwissenschaftler. Springer-Verlag, 5. Auflage, Berlin, Heidelberg, New York, 1999.

BORTZ, Jürgen / DÖRING, Nicola: Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler. Springer-Verlag, 3. Auflage, Berlin, Heidelberg, New York, 2002.

BÖHM, Winfried: Wörterbuch der Pädagogik. Körner, 15. Auflage, Stuttgart, 2000.

BÖNSCH, Manfred: Gesamtschule. Die Schule der Zukunft mit historischem Hintergrund. Band 54. Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler, 2006.

BREINBAUER, Ines M.: Einführung in die Allgemeine Pädagogik. WUV Universitätsverlag, 2. Auflage, Wien, 1998.

BUCHER, Anton A.: Eine Schule des Miteinander. Gesamt- und Tagesschule zwischen Ideologie und Wirklichkeit. Öbv&Hpt, 1. Auflage, Wien, 2004.

BÜHL, Achim: SPSS 14. Einführung in die moderne Datenanalyse. Pearson Studium, 10. Auflage, München, 2006.

CHARBEL, Ariane: Schnell und einfach zur Diplomarbeit. Der praktische Ratgeber für Studenten. Bildung-und-Wissen-Verlag, 6. Auflage, Nürnberg, 2007.

ESSELBORN-Krumbiegel, Helga: Von der Idee zum Text. Eine Anleitung zum wissenschaftlichen Schreiben. Schöningh, 2. Auflage, Paderborn - Wien, 2004.

FEND, Helmut: Gesamtschule im Vergleich. Bilanz der Ergebnisse des Gesamtschulversuchs. Beltz Verlag, Weinheim und Basel, 1982.

FEND, Helmut: Geschichte des Bildungswesens: der Sonderweg im europäischen Kulturraum. VS Verlag für Sozialwissenschaften, 1. Auflage, Wiesbaden, 2006.

FLITNER, Andreas (Hrsg.): Große Didaktik / Johann Amos COMENIUS. Klett-Cotta, 8. Auflage, Stuttgart, 1993.

HANISCH, Günter: Integrierte Gesamtschulen – eine Bilanz. Jugend-und-Volk-Verlag, Wien - München, 1988.

HANISCH, Günter: Schulsystemvergleiche. In: ROST, Detlef H. (Hrsg.): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. Beltz Verlag, 3. Auflage, Weinheim – Basel – Berlin, 2006, S. 657-665.

HARNEY, Klaus / KRÜGER, Heinz-Hermann (Hrsg.): Einführung in die Geschichte der Erziehungswissenschaft und Erziehungswirklichkeit. Verlag Barbara Budrich, 3. Auflage, Band III, Opladen & Bloomfield Hills, 2006.

JANSSEN, Jürgen: Statistische Datenanalyse mit SPSS für Windows. Eine anwendungsorientierte Einführung in das Basissystem und das Modul Exakte Tests. Springer, 5. Auflage, Berlin, 2005.

KARMASIN, Matthias: Die Gestaltung wissenschaftlicher Arbeiten. Ein Leitfaden für Haus- und Seminararbeiten, Masterarbeiten, Diplomarbeiten und Dissertationen. WUV, 2. Auflage, Wien, 2007.

KLAUS-ROEDER, Rosemarie/ HÄBLER Ursula: Eltern und Gesamtschule. Eine empirische Untersuchung über Kenntnisse, Interessen und Einstellungen als Beitrag zur Entwicklung von Informationsstrategien. Beltz Verlag, Weinheim und Basel, 1977.

MAHR-GEORGE, Holger: Determinanten der Schulwahl beim Übergang in die Sekundarstufe I. Leske + Budrich, Opladen, 1999.

MURSHARBASH, Jutta: Die Gesamtschulentwicklung in Österreich von 1918 bis zur Gegenwart. Dissertation, Universität Wien, 1975.

NÖTH, Wilhelm: Pro und Kontra Gesamtschule. Eine Zwischenbilanz. J. B. Metzlersche Verlagsbuchhandlung, Stuttgart, 1979.

OLECHOWSKI, Richard: Die höhere Schule – eine Stätte sozialer Selektion. In: Erziehung und Unterricht. 158. Jahrgang des österreichischen Schulboten. Österreichischer Bundesverlag Schulbuch GmbH, Wien, 7-8/2008, S. 587 – 602.

OLECHOWSKI, Richard / WEINZIERL, Erika (Hrsg.): Neue Mittelstufe. Skizze eines Modells für die Sekundarstufe I (Schule der Zehn- bis Vierzehnjährigen). Herder, Wien - Freiburg – Basel, 1981.

OLECHOWSKI, Richard / PERSY, Elisabeth (Hrsg.): Frühe schulische Auslese. Verlag Peter Lang, Frankfurt am Main u.a., 1993.

PETRI, Gottfried: Evaluation der Schulversuche in den Schulen der Zehn bis Vierzehnjährigen. Teil 1. Österreichischer Bundesverlag, Wien, 1984.

PETRI, Gottfried: Evaluation der Schulversuche in den Schulen der Zehn bis Vierzehnjährigen. Teil 2. Österreichischer Bundesverlag, Wien, 1984.

PETRI, Gottfried: Kurzbericht über die Ergebnisse erster Evaluationsuntersuchungen zum Schulversuch „Neue Mittelschule“. Zentrum für Schulversuche und Schulentwicklung, Abt. II, Graz, 1989.

PETRI, Gottfried: Befunde und Überlegungen zur Repetentenproblematik in den Schulen der Zehn- bis Vierzehnjährigen. Bundesministerium für Unterricht und Kunst, Zentrum für Schulversuche und Schulentwicklung, Abt. II, Graz, 1980.

PETRI, Gottfried: Evaluation der Schulversuche im Bereich der Schulen der Zehn- bis Vierzehnjährigen. Erste Ergebnisse von soziometrischen Untersuchungen. Bundesministerium für Unterricht und Kunst, Zentrum für Schulversuche und Schulentwicklung, Abt. II, Graz, 1975.

PFEIFFLE, Horst: Otto Glöckels gescheiterte Schulreform. In: Schulheft 37: Otto Glöckel – Mythos und Wirklichkeit. Verein der Förderer für Schulhefte, Wien, 1976 (S. 4-15).

ROST, Detlef H. (Hrsg.): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. Beltz Verlag, 3. Auflage, Weinheim – Basel - Berlin, 2006.

SERTL, Michael: 25 Jahre Schulheft. Eine österreichische Gesamtschul-Geschichte. Verein der Förderer der Schulhefte, Wien, 2001.

SEVERINSKI, Nikolaus: Die Gesamtschulidee. Historischer Aufriß mit besonderer Berücksichtigung der "Glöckelschen Schulreform" in Österreich. Geyer-Edition, Wien, 1985.

WIMMER, Inge / Sozialwissenschaftliche Arbeitsgemeinschaft (Hrsg.): Schulreform in Österreich - Modell "Gesamtschule". Wien, 1979.

WÖßMANN, Ludger: Mehrgliedrigkeit des Schulsystems und Chancengleichheit im internationalen Vergleich. In: Erziehung und Unterricht. 158. Jahrgang des österreichischen Schulboten. Österreichischer Bundesverlag Schulbuch GmbH, Wien, 7-8/2008, S. 509-517.

[http://www.bmukk.gv.at/medienpool/15366/sm\\_2007.pdf](http://www.bmukk.gv.at/medienpool/15366/sm_2007.pdf)[25.08.2008].

[http://noe.arbeiterkammer.at/pictures/d31/Bildungsstudie\\_2005.pdf](http://noe.arbeiterkammer.at/pictures/d31/Bildungsstudie_2005.pdf)[25.08.2008].

[http://www.schule-bunt.at/Common/Downloads/Behauptungen\\_zur\\_Gesamtschule.pdf](http://www.schule-bunt.at/Common/Downloads/Behauptungen_zur_Gesamtschule.pdf)[25.08.2008].

[http://www.statistik.at/web\\_de/statistiken/bildung\\_und\\_kultur/formales\\_bildungswesen/schulen\\_schulbesuch/index.html](http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bildung_und_kultur/formales_bildungswesen/schulen_schulbesuch/index.html)[30.03.2009].

[http://www.neuemittelschule.at/die\\_neue\\_mittelschule/paedagogische\\_konzepte.html](http://www.neuemittelschule.at/die_neue_mittelschule/paedagogische_konzepte.html)[14.04.2009].

[http://www.bifie.at/sites/default/files/publikationen/2007-12-04\\_pisa-2006-ersteergebnisse.pdf](http://www.bifie.at/sites/default/files/publikationen/2007-12-04_pisa-2006-ersteergebnisse.pdf)[17.04.2009].

[www.criticalcare.at/Statistik/Konfidenzintervall.htm](http://www.criticalcare.at/Statistik/Konfidenzintervall.htm)[15.07.2009].

## 12 Anhang

### 12.1 Der Fragebogen

#### **Sehr geehrte Eltern!**

Dieser Fragebogen sammelt im Rahmen einer Diplomarbeit der Universität Wien Erfahrungen und Meinungen der Eltern bezüglich einer „gemeinsamen Schule der 10 bis 14-Jährigen“.

Bei allen Fragen geht es um Ihren ganz persönlichen Eindruck. Dabei gibt es keine richtige oder falsche Antwort. Wenn Sie sich bei einer Antwort nicht entscheiden können, wählen Sie bitte die Antwort, die am ehesten auf Sie zutrifft.

Die Vorschriften des Datenschutzes werden bei der Durchführung und Auswertung der Erhebung eingehalten. Die Befragung erfolgt anonym. Bitte geben Sie also weder ihren Namen noch den Namen ihres Sohnes/ihrer Tochter an.

Die Teilnahme an der Befragung ist natürlich freiwillig. Ich hoffe aber sehr auf Ihre Mitarbeit und danke Ihnen im Voraus für die Zusammenarbeit.

Bitte beantworten Sie die Fragen ehrlich und alleine. Lassen Sie sich so viel Zeit, wie Sie brauchen!

Danke für Ihre Mühe! ☺

| <i>Wenn es eine gemeinsame Schule für alle 10 bis 14-Jährigen gibt, ...</i>                  | <b>TRIFFT ZU</b>      |                       |                       |                       |
|--|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
|  | sehr                  | eher                  | wenig                 | nicht                 |
| 1. würde ich mein Kind in diese Schule schicken.   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 2. glaube ich, dass mein Kind bessere Chancen hat.   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 3. wird man sich wenig um mein Kind in dieser Schule kümmern.                                | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 4. können schlechte Schüler/innen dem Unterricht nicht folgen.                               | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 5. schrecken die Schüler/innen vor Gewalt in der Schule nicht zurück.                        | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 6. wird mir die Entscheidung bezüglich der Schulwahl meines Kindes mit 10 Jahren abgenommen. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 7. wird mein Kind nicht ausreichend gefördert.   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 8. haben die Lehrer/innen keine Möglichkeit mehr Strafen zu geben.                           | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

| Wenn es eine gemeinsame Schule für alle 10 bis 14-Jährigen gibt, ...   | TRIFFT ZU             |                       |                       |                       |
|--|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
|  | sehr                  | eher                  | wenig                 | nicht                 |
| 9. befürchte ich, dass die Einmaligkeit meines Kindes nicht genügend erkannt wird.                           | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 10. wird mein Kind überfordert sein.   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 11. finde ich es gut, dass Kinder aus verschiedenen Ländern in einer Klasse zusammentreffen.                 | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 12. kann ich bei der Schulwahl (Hauptschule, Mittelschule oder Gymnasium) nicht mitbestimmen.                | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 13. habe ich keinen Einfluss, in welche Schule mein Kind geht.   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 14. haben schlechte Schüler/innen noch mehr Probleme.  | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 15. erspart sich mein Kind einen langen Schulweg.  | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 16. wird mein Kind sich langweilen.  | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 17. bleibt mein Kind im Freundeskreis.   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 18. können sich die Schüler/innen nicht ordentlich benehmen.   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 19. habe ich Angst, dass die Kinder schlecht Deutsch können.   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 20. befürchte ich, dass großes Durcheinander herrscht.   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 21. lassen sich die Lehrer/innen alles gefallen.   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 22. wird von guten Schüler/innen zu wenig verlangt.  | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 23. und sich die Lehrkraft mit anderen Kindern beschäftigt, bleibt für mein Kind zu wenig Zeit.              | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 24. habe ich Angst vor zu vielen Ausländern in den Klassen.  | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 25. und sich die Lehrkraft um jedes Kind einzeln kümmert, hält das den Unterricht auf.                       | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 26. befürchte ich, dass besondere Fähigkeiten meines Kindes nicht erkannt werden.                            | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 27. und sich die Lehrkraft besonders um mein Kind kümmert, kann sie seine Begabungen und Interessen fördern. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 28. befürchte ich, dass die Begabungen meines Kindes untergehen.   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 29. wird sich die Leistung der Kinder durch zu wenig deutsch sprechende Kinder in der Klasse verschlechtern. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 30. glaube ich, dass diese Schule Vorteile hat.  | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 31. bietet dieser Schulabschluss meinem Kind alle Möglichkeiten in der Berufswahl.                           | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |



In welchem Bezirk bzw. Ort wohnen Sie? \_\_\_\_\_

Tragen Sie bitte Ihre Kinder in die folgende Tabelle ein:

|                               | 1. Kind   | 2. Kind   | 3. Kind   | 4. Kind   | 5. Kind   |
|-------------------------------|---|---|---|---|---|
| Alter                         | Jahre   | Jahre   | Jahre   | Jahre   | Jahre   |
| Wo ist das Kind am Vormittag? | <input type="checkbox"/> zu Hause<br><input type="checkbox"/> Kindergarten<br><input type="checkbox"/> Schule | <input type="checkbox"/> zu Hause<br><input type="checkbox"/> Kindergarten<br><input type="checkbox"/> Schule | <input type="checkbox"/> zu Hause<br><input type="checkbox"/> Kindergarten<br><input type="checkbox"/> Schule | <input type="checkbox"/> zu Hause<br><input type="checkbox"/> Kindergarten<br><input type="checkbox"/> Schule | <input type="checkbox"/> zu Hause<br><input type="checkbox"/> Kindergarten<br><input type="checkbox"/> Schule |

Ich bin Alleinerzieher/in ☐ ja ☐ nein

**SCHULBILDUNG des VATERS** (Stiefvaters, Pflegevaters, bei dem das Kind jetzt wohnt):

(Bitte von *jedem besuchten* Schultyp die *zuletzt* besuchte Klasse ankreuzen!)

Volksschule 1., 2., 3., 4., 5., 6., 7., 8. Klasse

Hauptschule 1., 2., 3., 4. Klasse

Berufsschule 1., 2., 3., 4. Klasse

Fachschule, Handelsschule oder dgl. 1., 2., 3., 4. Klasse

Höhere Schule mit Unterstufe (Gymn., Realgymn. und dgl.) 1., 2., 3., 4., 5., 6., 7., 8. Klasse

Höhere Schule ohne Unterstufe (HAK, HTL, ORG und dgl.) 1., 2., 3., 4., 5. Klasse

Matura ☐ ja ☐ nein

Abgeschlossenes akad. Studium ☐ ja ☐ nein

**SCHULBILDUNG der MUTTER** (Stiefmutter, Pflegemutter, bei der das Kind jetzt wohnt):

(Bitte von *jedem besuchten* Schultyp die *zuletzt* besuchte Klasse ankreuzen!)

Volksschule 1., 2., 3., 4., 5., 6., 7., 8. Klasse

Hauptschule 1., 2., 3., 4. Klasse

Berufsschule 1., 2., 3., 4. Klasse

Fachschule, Handelsschule oder dgl. 1., 2., 3., 4. Klasse

Höhere Schule mit Unterstufe (Gymn., Realgymn. und dgl.) 1., 2., 3., 4., 5., 6., 7., 8. Klasse

Höhere Schule ohne Unterstufe (HAK, HTL, ORG und dgl.) 1., 2., 3., 4., 5. Klasse

Matura ☐ ja ☐ nein

Abgeschlossenes akad. Studium ☐ ja ☐ nein

Wünschen Sie, dass Ihr Kind nach dem 15. Lebensjahr weiterhin die Schule besucht?

☐ ja ☐ nein

Wenn ja, welche?

☐ Berufsschule (als Lehrling)

☐ Fachschule, Handelsschule u. dgl.

☐ Höhere Schule mit Matura (z.B. HAK, HTL, AHS-Oberstufe)

☐ Universität, (Fach)Hochschule

Vielen Dank!

## 12.2 Der Codeplan für den Fragebogen

### Kodierliste

**Sehr geehrte Eltern!**

| <i>Wenn es eine gemeinsame Schule für alle 10-14jährigen gibt, ...</i> | TRIFFT ZU |      |       |       |
|--|-----------|------|-------|-------|
|  | sehr      | eher | wenig | nicht |
| 1. würde ich mein Kind in diese Schule schicken.                       | 4         | 3    | 2     | 1     |
| 2. glaube ich, dass mein Kind bessere Chancen hat.                     | 4         | 3    | 2     | 1     |
| 3. wird man sich wenig um mein Kind in dieser Schule kümmern.          | 4         | 3    | 2     | 1     |
| 4. können schlechte Schüler/innen dem Unterricht nicht folgen.         | 4         | 3    | 2     | 1     |
| 5. schrecken die Schüler/innen vor Gewalt in der Schule nicht zurück.  | 4         | 3    | 2     | 1     |

| <i>Wenn es eine gemeinsame Schule für alle 10-14jährigen gibt, ...</i>                                       | <b>TRIFFT ZU</b> |      |       |       |
|--|------------------|------|-------|-------|
|  | sehr             | eher | wenig | nicht |
| 6. wird mir die Entscheidung bezüglich der Schulwahl meines Kindes mit 10 Jahren abgenommen.                 | 4                | 3    | 2     | 1     |
| 7. wird mein Kind nicht ausreichend gefördert.   | 4                | 3    | 2     | 1     |
| 8. haben die Lehrer/innen keine Möglichkeit mehr Strafen zu geben.   | 4                | 3    | 2     | 1     |
| 9. befürchte ich, dass die Einmaligkeit meines Kindes nicht genügend erkannt wird.                           | 4                | 3    | 2     | 1     |
| 10. wird mein Kind überfordert sein.   | 4                | 3    | 2     | 1     |
| 11. finde ich es gut, dass Kinder aus verschiedenen Ländern in einer Klasse zusammentreffen.                 | 4                | 3    | 2     | 1     |
| 12. kann ich bei der Schulwahl (Hauptschule, Mittelschule oder Gymnasium) nicht mitbestimmen.                | 4                | 3    | 2     | 1     |
| 13. habe ich keinen Einfluss, in welche Schule mein Kind geht.   | 4                | 3    | 2     | 1     |
| 14. haben schlechte Schüler/innen noch mehr Probleme.  | 4                | 3    | 2     | 1     |
| 15. erspart sich mein Kind einen langen Schulweg.  | 4                | 3    | 2     | 1     |
| 16. wird mein Kind sich langweilen.  | 4                | 3    | 2     | 1     |
| 17. bleibt mein Kind im Freundeskreis.   | 4                | 3    | 2     | 1     |
| 18. können sich die Schüler/innen nicht ordentlich benehmen.   | 4                | 3    | 2     | 1     |
| 19. habe ich Angst, dass die Kinder schlecht Deutsch können.   | 4                | 3    | 2     | 1     |
| 20. befürchte ich, dass großes Durcheinander herrscht.   | 4                | 3    | 2     | 1     |
| 21. lassen sich die Lehrer/innen alles gefallen.   | 4                | 3    | 2     | 1     |
| 22. wird von guten Schüler/innen zu wenig verlangt.  | 4                | 3    | 2     | 1     |
| 23. und sich die Lehrkraft mit anderen Kindern beschäftigt, bleibt für mein Kind zu wenig Zeit.              | 4                | 3    | 2     | 1     |
| 24. habe ich Angst vor zu vielen Ausländern in den Klassen.  | 4                | 3    | 2     | 1     |
| 25. und sich die Lehrkraft um jedes Kind einzeln kümmert, hält das den Unterricht auf.                       | 4                | 3    | 2     | 1     |
| 26. befürchte ich, dass besondere Fähigkeiten meines Kindes nicht erkannt werden.                            | 4                | 3    | 2     | 1     |
| 27. und sich die Lehrkraft besonders um mein Kind kümmert, kann sie seine Begabungen und Interessen fördern. | 4                | 3    | 2     | 1     |
| 28. befürchte ich, dass die Begabungen meines Kindes untergehen.   | 4                | 3    | 2     | 1     |
| 29. wird sich die Leistung der Kinder durch zu wenig deutsch sprechende Kinder in der Klasse verschlechtern. | 4                | 3    | 2     | 1     |
| 30. glaube ich, dass diese Schule Vorteile hat.  | 4                | 3    | 2     | 1     |
| 31. bietet dieser Schulabschluss meinem Kind alle Möglichkeiten in der Berufswahl.                           | 4                | 3    | 2     | 1     |

In welchem Bezirk bzw. Ort wohnen Sie? Bezirk als Zahl bzw. Wohnort hinschreiben

Tragen Sie bitte Ihre Kinder in die folgende Tabelle ein:

|                               | 1. Kind                                  | 2. Kind                                  | 3. Kind                                  | 4. Kind                                  | 5. Kind                                  |
|-------------------------------|--|--|--|--|--|
| Alter                         | Jahre                                    | Jahre                                    | Jahre                                    | Jahre                                    | Jahre                                    |
| Wo ist das Kind am Vormittag? | 1 zu Hause<br>2 Kindergarten<br>3 Schule | 1 zu Hause<br>2 Kindergarten<br>3 Schule | 1 zu Hause<br>2 Kindergarten<br>3 Schule | 1 zu Hause<br>2 Kindergarten<br>3 Schule | 1 zu Hause<br>2 Kindergarten<br>3 Schule |

Ich bin Alleinerzieher/in 1 ja 2 nein

**SCHULBILDUNG des VATERS** (Stiefvaters, Pflegevaters, bei dem das Kind jetzt wohnt):

(Bitte von *jedem besuchten* Schultyp die *zuletzt* besuchte Klasse ankreuzen!)

Ohne abgeschlossene Schulbildung: 1

Volksschule 1., 2., 3., 4., 5., 6., 7., 8. Klasse abgeschlossen: 2

Hauptschule 1., 2., 3., 4. Klasse abgeschlossen: 2

Berufsschule 1., 2., 3., 4. Klasse abgeschlossen: 4

Fachschule, Handelsschule oder dgl. 1., 2., 3., 4. Klasse abgeschlossen: 8

Höhere Schule mit Unterstufe (Gymn., Realgymn. und dgl.) 1., 2., 3., 4., 5., 6., 7., 8. Klasse  
1-4: 2, 5-6: 3, 7-8: 6

Höhere Schule ohne Unterstufe (HAK, HTL, ORG und dgl.) 1., 2., 3., 4., 5. Klasse 1-3: 3, 4-5: 6

Matura 14 ja ☐ nein

Abgeschlossenes akad. Studium 18 ja ☐ nein

**SCHULBILDUNG der MUTTER** (Stiefmutter, Pflegemutter, bei der das Kind jetzt wohnt):

(Bitte von *jedem besuchten* Schultyp die *zuletzt* besuchte Klasse ankreuzen!)

Ohne abgeschlossene Schulbildung: 1

Volksschule 1., 2., 3., 4., 5., 6., 7., 8. Klasse abgeschlossen: 2

Hauptschule 1., 2., 3., 4. Klasse abgeschlossen: 2

Berufsschule 1., 2., 3., 4. Klasse abgeschlossen: 4

---

|  |   |
|--|---|
| Fachschule, Handelsschule oder dgl.                      | 1., 2., 3., 4. Klasse abgeschlossen: 8                          |
| Höhere Schule mit Unterstufe (Gymn., Realgymn. und dgl.) | 1., 2., 3., 4., 5., 6., 7., 8. Klasse<br>1-4: 2, 5-6: 3, 7-8: 6 |
| Höhere Schule ohne Unterstufe (HAK, HTL, ORG und dgl.)   | 1., 2., 3., 4., 5. Klasse 1-3: 3, 4-5: 6                        |
| Matura   | 14 ja <input type="checkbox"/> nein                             |
| Abgeschlossenes akad. Studium                            | 18 ja <input type="checkbox"/> nein                             |

Wünschen Sie, dass Ihr Kind nach dem 15. Lebensjahr weiterhin die Schule besucht? 1 ja 2 nein

Wenn ja, welche?

1 Berufsschule (als Lehrling)

2 Fachschule, Handelsschule u. dgl.

3 Höhere Schule mit Matura (z.B. HAK, HTL, AHS-Oberstufe)

4 Universität, (Fach)Hochschule

Ich erkläre, dass ich die vorliegende Diplomarbeit selbst verfasst habe und dass ich dazu keine anderen als die angeführten Behelfe verwendet habe.

Wien, im Jänner 2010

Peter Riegler

## Lebenslauf

Name: Peter RIEGLER

Geburtstag und -ort: 01.06.1978, Neunkirchen

Eltern: Karl RIEGLER (Schlosser), 06.10.1958  
Rosa RIEGLER (Hausfrau), 21.02.1960

Geschwister: Sonja RIEGLER, 02.04.1982  
Monika RIEGLER, 13.03.1983  
Elisabeth RIEGLER, 10.06.1993

Schulbildung: 1984 - 1988 Volksschule Unter-Aspang  
1988 - 1992 Hauptschule Aspang  
1992 - 1996 BORG Wr. Neustadt

Präsenzdienst: 1996 - 1997 Großmittel

Ausbildung: 1997 - 2000 Pädagogische Akademie in Baden  
2000 Lehramtsprüfung für Hauptschulen  
Studienfächer: Mathematik, Leibeserziehung

Berufliche Tätigkeit: seit 2000 Lehrer an der Sportmittelschule Hadersdorf,  
1140 Wien

Weiterbildung: seit 2003 Studium der Pädagogik an der Universität Wien  
Schwerpunkte:  
Aus- und Weiterbildungsforschung  
Schulpädagogik